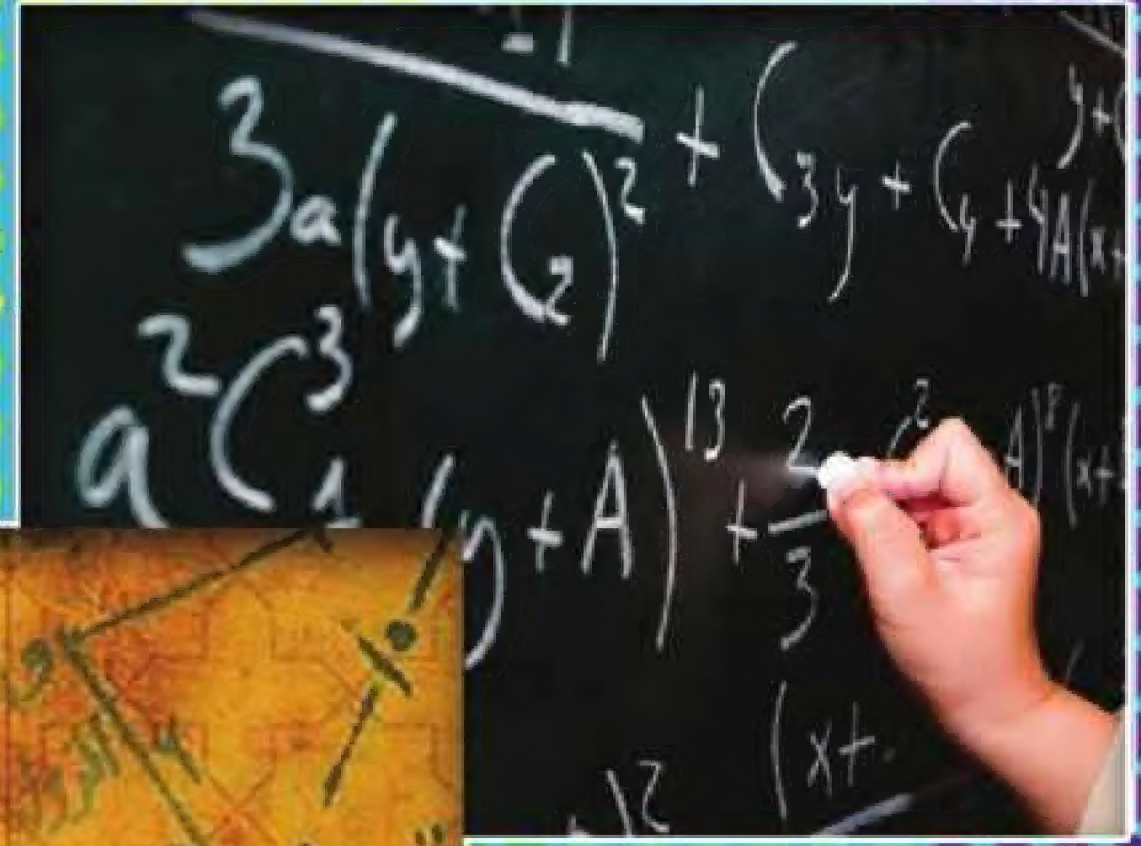


تطور الإبداع والموهبة والنبوغ في الرياضيات



بهاراث سريرامان

نقله إلى العربية

د. صالح علي أبو جادو

تقديم

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

انطلاقاً من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) والتي أقرها خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز - حفظه الله -، حرصت (موهبة) على نشر ثقافة الموهبة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة.

وقد حرصت (موهبة) على أن تبني ممارسات وتطبيقات تربية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، تركز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع. وعلى الرغم من التراكم المعرفي الكبير في مجال تربية الموهوبين الذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفي المتسارع في مجال تربية الموهوبين. وقد جاءت فكرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربين والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصادر حديثة وأصيلة للمعرفة، يُعتدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم. وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيث يستفيد منها قطاع عريض من المستفيدين. وقد تناولت هذه الإصدارات عدداً من القضايا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايا الإبداع المختلفة، والتعرف على الموهوبين، وكيفية تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها،

والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.

وقد اختارت (موهبة) شركة العبيكان للنشر للتعاون معها في تنفيذ مشروع (إصدارات موهبة العلمية) لما عرف عنها من خبرة طويلة في مجال الترجمة والنشر، ولما تتميز به إصداراتها من جودة وتدقيق وإتقان. وقد قام على ترجمة ومراجعة هذه الكتب فريق متميز من المتخصصين، كما قام فريق من خبراء موهبة بالتأكد من جودة تلك الإصدارات.

وتأمل (موهبة) في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتب في دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفي تلبية حاجة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم في تعزيز الفهم السليم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثين، وفي تطوير ممارساتهم العملية في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بناء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)



تطوّر الإبداع والموهبة والنبوغ في الرياضيات

سلسلة بحوث متخصصة في تدريس الرياضيات

بهاراث سريرامان

Bharath Sriraman

جامعة مونتانا

مراجعة

د. داود سليمان القرنة

نقله إلى العربية

د. صالح علي أبو جادو

Original Title
Creativity, Giftedness and Talent Development in Mathematics
(PB) (Montana Mathematics Enthusiast)

Author: Bharath Sriraman

Copyright © 2008 Information Age Publishing Inc. & The Montana Council of
Teachers of Mathematics

ISBN-13: 978-1-59311-977-5

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by IAP- Information Age Publishing, Inc. PO Box 79049, Charlotte, NC
28271, (U.S.A)

حقوق الطبعة العربية محفوظة للبيكان بالتعاقد مع إنفرميشن إيج ببلشينج (IAP) الولايات المتحدة الأمريكية

©  2012 _ 1433

مكتبة البيكان، 1435هـ

ح

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

سريرامان، بهارات

تطور الإبداع والموهبة والنبوغ في الرياضيات. / بهارات سريرامان؛ مصاح أبو جادو.

الرياض 1435هـ

416 ص؛ 16,5 × 24 سم

ردمك: 0 - 603 - 503 - 603 - 978

2 - الإبداع

1 - الرياضيات - طرق التدريس

ب - العنوان

أ - أبو جادو، مصاح (مترجم)

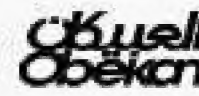
رقم الإيداع: 1435 / 727

ديوي: 510.713

الطبعة العربية الأولى 1435هـ - 2014م

تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة البيكان للتعليم

الناشر  للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول


هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت

www.obeikanpublishing.com

متجر  على أبل

<http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store>

امتياز التوزيع شركة مكتبة 

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 - فاكس: 4889023 ص.ب: 62807 الرياض 11595

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

قائمة المحتويات

7	تمهيد
	الفصل الأول
11	سمات الإبداع في الرياضيات
	الفصل الثاني
53	النبوغ في الرياضيات وحل المسائل والقدرة على صوغ التقييمات
	الفصل الثالث
93	مفاهيم البرهان لدى طلاب الصف التاسع النابغين
	الفصل الرابع
123	هل الموهبة والإبداع في الرياضيات مترادفان؟
	الفصل الخامس
163	هل يحتاج تعليم الموهوبين في الرياضيات إلى فلسفة عمل في الإبداع؟ ...
	الفصل السادس
191	تمكين مزيد من الطلاب لتحقيق النجاح الرياضي
	الفصل السابع
219	مشكلات اكتشاف الموهبة الرياضية في الصفوف المبكرة وتعزيزها
	الفصل الثامن
259	عمليات حل المسائل الرياضية لدى الطلاب التايلانديين الموهوبين
	الفصل التاسع
291	المعرفة؛ أحد مظاهر النبوغ

الفصل العاشر

- قصيدة غنائية في مديح إيمري لأكاتوس أو تجارب فكرية ظاهرية لجسر الهوة
بين غرف صفوف 313

الفصل الحادي عشر

- مراجعة طلاب المرحلة الابتدائية الكوريين الموهوبين في الرياضيات 347

الفصل الثاني عشر

- الطلاب الموهوبون في الرياضيات من عصر الفضاء إلى عصر المعلومات 373

الفصل الثالث عشر

- مراجعة احتياجات الطلاب الموهوبين في الرياضيات 383

الفصل الرابع عشر

- اللعبة «القوى» 399

تمهيد

حمى الرياضيات في مونتانا

بحث علمي في:

تطوير الإبداع والموهبة والتفوق في الرياضيات

بهاراث سريرامان Bharath Sriraman

جامعة مونتانا

تكمّن روح الإبداع والابتكار وراء عوامل الراحة والأمان في المجتمع المعاصر المتطور تقنياً. ويؤدي العلماء والمخترعون والمستثمرون والفنانون والقادة دوراً حيوياً في تقدم المعرفة ونقلها. وتؤدي الرياضيات على وجه الخصوص دوراً محورياً في كثير من المهن، وكانت على مر العصور الحارس الأمامي لكثير من مجالات الدراسة الأخرى، لا سيما العلوم الصعبة كالهندسة والأعمال. وتعد الرياضيات أيضاً مكوناً أساسياً في الاختبارات المقننة في الولايات المتحدة، واختبارات القبول في الجامعات في أنحاء كثيرة من العالم.

وغالباً ما يكون الإبداع والتخيل واضحين عندما يبدأ الأطفال الصغار بتطوير المفاهيم الرقمية والمكانية، وسبر غور الواجبات الرياضية التي تستحوذ على اهتمامهم. ويعد الإبداع أيضاً مكوناً أساسياً في عمل علماء الرياضيات المبدعين. وعلى الرغم من ذلك، فإن الجزء الأكبر من التفكير الرياضي الذي يلقي التشجيع في الأوضاع المدرسية المؤسسية، ينصب على الحفظ والتذكر والتمكن من كثير من المهارات لحل مشكلات بعينها تحددها المناهج المدرسية، أو تتضمنها الاختبارات المقننة. بدأت مغامراتي في الإبداع والموهبة عندما كنت منسقاً لمدراس المنطقة لبرنامج الموهوبين للمدارس الحكومية في منطقة إلينوي (Illinois). وكان يشرف على تدريبي في تلك الأثناء البروفيسور روبرت ويلر (Robert Wheeler) من جامعة إلينوي الشمالية، والذي شاركني في الاهتمام بمجال الإبداع. وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثيراً من الندوات أتاحت لنا الاطلاع على كتابات كثيرة في أدب الإبداع، وقد رغبت شخصياً في

اختبار ما تراكّم لديّ من معرفة تجريبياً في غرفة الصف. وقد جربت في المدارس الحكومية كثيراً من الأمور المبتكرة، مثل: دمج العلوم والفلسفة والأدب في الرياضيات، وأجريت تجارب تعليمية على مشكلات متماثلة من حيث البنية والتركيب، وكذلك دراسة هل يستطيع الطلاب التوصل إلى تعميمات من خلال هذه العملية، إضافة إلى الدراسة الموجهة لإثبات رؤى علماء الرياضيات والطلاب النابغين، وكذلك طبيعة الإبداع في الرياضيات. تستند كثير من الفصول في هذا الكتاب إلى المقالات المنشورة من خلال مراجعات الأقران الناقدة المنبثقة من هذه الدراسات. وإنّني حظيت أيضاً بدعم هاري أدريان (Harry Adrian)، وهو مدرس فلسفة وصاحب أفكار عظيمة، أعانني على تعلم المجالات العملية لاستخدام برنامج عملي للموهوبين في المدارس الحكومية. وقد تطورت اهتماماتي العلمية في هذا المجال أيضاً نتيجة لقائي مصادفة باولا أولزويسكي-كولبيليس (Paula Olszweski-Kulbilius) في مؤتمر النابغين في ولاية إلينوي عام 2000. وقد شجعتني باولا على قراءة البحوث في المجلات العلمية، ونشر ما أتوصل إليه من نتائج بحوثي في المجلات المختصة بتعليم النابغين.

من الصعوبة أن تصدق أنه بعد مضي ثماني سنوات، بُدئ باقتباس كثير من البحوث التي نشرتها والاستشهاد بها على نطاق واسع، إضافة إلى انتشارها وتطبيق العلماء لها في البلدان الأخرى. إذ يُعد الفصل الذي كتبه سوباترا باتيفيزان (Supattra Pativisan) الذي يناقش قدرات حل المشكلات لدى الطلاب التايلانديين النابغين (الفصل الثامن)، توسعاً واستقصاءً أكثر تفصيلاً للأفكار التي يتضمنها الفصل الثاني بعنوان (التفوق في الرياضيات وحل المشكلات والقدرة على صياغة التعميمات). وعلى نحو مماثل، يعد الفصل الحادي عشر الذي كتبه يم وسونج وكيم (Yim, Song, and Kim) عن إعادة نظر طلاب المرحلة الابتدائية الكوريين النابغين في الرياضيات لنظرية أويلر (*Euler's polyhedron theorem*) للشكل متعدد الوجوه، مثل دراسة فرضيتي (الجريئة) عن إمكانية تطبيق منهجية لاكاتوسيان (Lakatosian) في غرفة الصف (في الفصل العاشر)، استناداً إلى ما توصلت إليه من دراسات في غرفة الصف.

وتحتوي الدراسة أيضاً على فصول من تأليف فكتور فريمان (Viktor Freiman) وإليكساندر كارب (Alexandar Karp)، وهما عالمان مطلعان على أنماط تطوير الموهبة التي كانت تستخدم في الاتحاد السوفييتي سابقاً. وإضافة إلى ذلك، تقدم الفصول التي كتبها كل من سيلفيا بلغر (Sylvia Bulgar) وألان زولمان (Alan Zollman) ولندا شيفيلد (Linda Sheffield) مناقشة تكميلية للأمور المحيطة بتربية النابغين في الرياضيات في الولايات المتحدة. ومن شأن تعدد وجهات النظر المعروضة في الفصول، والاختلاف الجغرافي لأصول المؤلفين، أن يجعل من هذه الدراسة دراسة عالمية على نطاق واسع.

ونظراً إلى النقص في وجهات النظر القائمة على البحوث المتعلقة بتطوير الموهبة في تدريس الرياضيات، فإن هذه الدراسة قد تركزت بوجه خاص على الإسهامات في مجال بناء الإبداع والتفوق في الرياضيات. وتقدم هذه الدراسة وجهات نظر جديدة لتطوير الموهبة في دروس الرياضيات، وتقدم أيضاً رؤى عن علم نفس الإبداع والنبوغ. وهذا الكتاب موجه للمعلمين في الغرف الصفية، ومنسقي برامج النابغين، ومدربي المسابقات الرياضية، وطلاب الدراسات العليا، والباحثين المهتمين بالإبداع والموهبة، وتطوير المواهب في الرياضيات.

سمات الإبداع في الرياضيات

بهاراث سريرامان Bharath Sriraman



ملخص

يُعدُّ الإبداع في الرياضيات كفيلاً بتطور الرياضيات كلها. وأياً كان مصدر هذا النمو، فإن إبداع علماء الرياضيات ما زال حتى الآن مجالاً غير مكتشف إلى حدٍّ ما سواء في الرياضيات نفسها أم في تدريسها. وقد أُجريت دراسة نوعية شملت خمسة من علماء الرياضيات المبدعين؛ من أجل التوصل إلى معرفة كيف يبدعون في الرياضيات. وقد تُرك علماء الرياضيات في هذه الدراسة يتأملون عمليات التفكير المتصلة بابتكار الرياضيات. واستُخدم الاستقراء التحليلي (Analytic Induction) في تحليل البيانات النوعية في مخطوطات المقابلات، إضافة إلى تحقق الفرضيات المحركة للنظرية. وتشير النتائج عموماً إلى أن عملية إبداع علماء الرياضيات اتبعت نموذج الجشتالت (Gestalt Model) الذي يتكون من أربع مراحل متمثلة في: الإعداد، الحضانة، الإشراق، والتحقق. وتبين أيضاً أن التفاعل الاجتماعي والتخيل والاستدلال والحدس والبرهان سمات مشتركة للإبداع في الرياضيات. وإضافة إلى ذلك، روجعت نماذج معاصرة للإبداع من علم النفس استخدمت في تفسير سمات الإبداع في الرياضيات (Mathematical Creativity) وخصائصه.

مقدمة

يؤدي الإبداع في الرياضيات إلى ضمان النمو في حقل الرياضيات عموماً. ويقدم الازدياد المطرد في عدد المجالات العلمية المكرسة لبحوث الرياضيات دليلاً على نمو الرياضيات. وعلى الرغم من ذلك، فإن ما يكمن في جوهر هذا النمو، أي إبداع علماء الرياضيات، لم يكن موضوعاً لكثير من هذه البحوث. إذ إن جلّ علماء الرياضيات لا يكونون في العادة مهتمين بتحليل عمليات التفكير التي ينجم عنها الإبداع في الرياضيات (Ervynck, 1991). ومن أولى المحاولات المعروفة التي عمدت إلى دراسة الإبداع في الرياضيات، الاستبانة الشاملة التي نشرت في الدورية الفرنسية «تدريس الرياضيات» (L'enseignement Mathématique 1902). وقد ألهمت هذه الاستبانة، إضافة إلى المحاضرة التي ألقاها عالم رياضيات القرن العشرين المشهور هنري بوانكاريه (Henri Poincaré) أمام جمعية علم النفس عن الإبداع، زميله جاك هادمر (Jacques Hadamard)، الذي يُعد عالماً آخر من مشاهير علماء الرياضيات في القرن العشرين، للبحث في علم نفس الإبداع في الرياضيات (Hadamard, 1945). وقد أجرى هادمر استقصاء غير رسمي بين علماء الرياضيات والعلماء البارزين في أميركا من أمثال جورج بيركهوف (George Birkhoff) وجورج بوليا (George Polya) وألبرت آينشتاين (Albert Einstein)، عن الصور الذهنية المستخدمة في مجال الرياضيات. ولمّا كان هادمر متأثراً بعلم نفس الجشتالت (Gestalt) آنذاك، فقد أصدر أحكاماً نظرية تقول إن عملية إبداع علماء الرياضيات تتبع نموذجاً جشتالياً (كلياً) يتكون من أربع مراحل، هي: الإعداد، الحضانة، الإشراق، والتحقق. ويصف نموذج الجشتالت العملية التي يستخدمها علماء الرياضيات في الإبداع، ولا تسعى إلى تعريف الإبداع ذاته. ولكن، كيف يمكن لنا أن نعرّف الإبداع؟ وما الإبداع في الرياضيات تحديداً؟ وعلى وجه الخصوص، هل هو اكتشاف نظرية جديدة من عالم أوباحث في مجال الرياضيات؟ وهل يُعد اكتشاف طالب نتيجة معروفة حتى يومنا هذا إبداعاً؟ هذه هي مجالات البحث في هذه الورقة.

مشكلة تعريف الإبداع

يوصف الإبداع في الرياضيات ببساطة على أنه فطنة واختيار وتمييز مستبصر (Poincaré, 1948). وأما من وجهة نظر بوانكاريه (1948)، فإن الإبداع لا يتكوّن على وجه التحديد، من إيجاد ارتباطات لا طائل تحتها، بل يتضمن فقط تلك الارتباطات المفيدة، التي تكون نسبتها عادة صغيرة جداً. وقد يبدو هذا وصفاً مبهماً للإبداع في الرياضيات، إذ يمكن للمرء أن يفسر مجاز «الاختيار» الذي استخدمه بوانكاريه على أنه مقدرة عالم الرياضيات على أن يختار بعناية من بين المسائل التي تؤدي إلى حلول ناجحة مقارنة بتلك التي لا تأتي بجديد. لكن هذا التفسير لا يكون حلاً لحقيقة أن بوانكاريه قد أغفل مسألة الجِدَّة (The Problem Of Novelty) وبعبارة أخرى، فإن وصف الإبداع في الرياضيات على أنه القدرة على الاختيار من بين الارتباطات المفيدة وتلك التي لا طائل تحتها، يماثل وصف فن النحت على أنه بترٌّ لا لزوم له!

وقد كان تعريف «بوانكاريه» للإبداع نتيجة لظروف عثر من خلالها على نتائج عميقة في الدوال الفوكسية (Fuchsian Functions) (نسبة إلى العالم الألماني لازاروس فوكس Lazarus Fuchs). تألفت المرحلة الأولى من العمل الشاق للتوصل إلى رؤية للمشكلة الموجودة. وقد سمّاها بوانكاريه المرحلة الأولية للعمل الواعي. ويشار أيضاً إلى هذه المرحلة بمرحلة الإعداد *Preparatory Stage* (Hadamard, 1945). وتحدث المرحلة الثانية حول الفترة التي يصار فيها إلى طرح المشكلة جانباً مدة من الوقت، ويكون فيها العقل مشغولاً بمشكلة أخرى. ويشار إلى هذه المرحلة بمرحلة الحضّانة *The Incubatory Stage* (Hadamard, 1945). أما المرحلة الثالثة، فتكون عندما يظهر الحل فجأة في الوقت الذي ربما يكون فيه المرء مشغولاً بأمور أخرى لا علاقة لها بالمسألة. ويعدُّ هذا الظهور والإشراق المفاجئ علامة واضحة لعمل طويل لاشعوري يسبق مرحلة العمل (Poincaré, 1948). وقد أشار هادمر إلى هذه المرحلة بمرحلة الإشراق *The Illuminatory Stage*. وعلى الرغم من ذلك، فإن عملية الإبداع لا تتوقف عند هذا الحد، إذ إن هناك مرحلة رابعة أخيرة تتمثل في التعبير عن النتائج شفهيّاً أو كتابيّاً. ويستطيع المرء عند هذه المرحلة أن يتحقق النتائج، ويجعلها دقيقة ومحكمة، وينظر إلى إمكانية نشرها على نطاق واسع من خلال

استخدام النتائج. وعموماً، يمكن القول إن نموذج الجشتالت يحتوي على بعض العيوب، أولها: أن هذا النموذج ينطبق بصورة رئيسة على المسائل التي طرحها علماء الرياضيات بوصفها بدهيات، ومن ثم فقد تجاهل العملية الرائعة الساحرة التي يتوصل من خلالها إلى الأسئلة الفعلية. وثانيها: أن النموذج يعزو الجزء الكبير مما «حدث» في مرحلتي الحضانة والإشراق إلى محركات اللا شعور. وقد عالج إيرفينك (Ervynck, 1991) في نموذجه ذي المراحل الثلاث، المسألة المتصلة بكيفية التوصل إلى المسائل على نحو جزئي. لقد وصف «إيرفينك» الإبداع في الرياضيات من خلال عملية مكونة من ثلاث مراحل. يشار إلى المرحلة الأولى، وهي مرحلة الصفر (Stage 0) بالمرحلة التقنية التمهيدية التي تتألف من بعض أنواع التطبيقات التقنية والعملية لقوانين الرياضيات وإجراءاتها، دون أن يكون لدى المستخدم أي إلمام بالأساس النظري (ص 42). أما المرحلة الثانية (المرحلة رقم 1)، فهي مرحلة النشاط الحسابي *Algorithmic Activity* التي تتألف بصورة أساسية من أداء المناحي الرياضية كما في تطبيق بعض الخوارزميات الرياضية على نحو صريح مراراً وتكراراً. في حين يشار إلى المرحلة الثالثة (المرحلة رقم 2) على أنها نشاط إبداعي (مفاهيمي، بنائي) *Creative (Conceptual, Constructive) Activity*. هذه هي المرحلة التي يحصل فيها الإبداع في الرياضيات الحقيقي، وتشتمل على اتخاذ قرارات غير حسابية. و«قد تكون القرارات التي تُتخذ ذات طبيعة متباينة على نطاق واسع، وتشتمل دائماً على خيار» (ص 43). وعلى الرغم من محاولة «إيرفينك» وصف العملية التي يتوصل من خلالها علماء الرياضيات إلى الأسئلة من خلال مرحلة الصفر والمرحلة رقم 1، فإن وصفه للإبداع في الرياضيات يشبه إلى حد بعيد وصف كل من بوانكاريه وهادمرد، حيث إن استخدامه مصطلح «اتخاذ قرارات غير حسابية» يشبه استخدام «بوانكاريه» مجاز «الخيار».

ولم يتوصل المؤلف إلى وجود دراسات في تعليم الرياضيات تحاول تعريف الإبداع صراحة. ولكن هناك مراجع للإبداع أشار إليها الباحث السوفييتي كروتسكي (Kruitiski, 1976) ضمن سياق قدرة الطالب على تجريد المحتوى الرياضي وتعميمه. وعلى الرغم من ذلك، فهناك مثال رائع لمحاولة عالم الرياضيات جورج بوليا (George Polya, 1954) لتقديم استدلال لمعالجة مشكلات ومسائل بطريقة مشابهة لما يمكن أن

يصدر عن عالم رياضيات يتمتع بقدرات عالية. لاحظ «بوليا» أننا «عند محاولة إيجاد حل للمسألة، ندرس مجالات مختلفة تتعلق بها كل على حدة، ثم نفكر فيها مراراً وتكراراً. لذا، فإن اختلاف المسائل أو المشكلات وتنوعها أمر أساسي في عملنا.» وأكد «بوليا» أهمية استخدام أنماط استدلال متنوعة لحل المسائل الرياضية ذات الصعاب المتنوعة. ويلاحظ أن علماء الرياضيات يعتمدون في اختبارهم إلى معقولية التخمينات الرياضية، إلى استخدام إستراتيجيات متنوعة. ففي بحثهم عن الأنماط الواضحة، يعتمد علماء الرياضيات إلى استخدام أنواع متعددة من الاستدلال، مثل (أ) التثبت من النتائج، و(ب) التثبت من نتائج عدة بنجاح، و(ج) التثبت من النتائج غير المحتملة و(د) الاستدلال من التماثل الجزئي و(هـ) تعميق التماثل الجزئي. وهكذا، يمكن النظر إلى الاستدلال على أنه آلية لاتخاذ قرارات تقود علماء الرياضيات عبر مسار محدد، قد تكون نتائجها مثمرة أو عديمة الجدوى. ويتضح من الفقرات السابقة أن معضلة تعريف الإبداع ليست سهلة.

وعلى الرغم من ذلك، فإنه قد نجم عن تجدد اهتمام علماء النفس بظاهرة الإبداع دراسات كثيرة تحاول تعريف مصطلح «الإبداع» وتفعيله، حيث حاولوا في الآونة الأخيرة ربط الإبداع بمقاييس الذكاء (Sternberg, 1985)، وبالقدرة على التجريد والتعميم (Sternberg, 1985)، والقدرة على حل المشكلات المعقدة (Frensch & Sternberg, 1992). وقد عرّف ستيرنبيرج ولوبارت (Sternberg & Lubart 2000) الإبداع أنه القدرة على إنتاج عمل أصيل غير متوقع يكون «مفيداً» وقابلاً للتكيف. وتدور بين علماء الرياضيات كثير من الخلافات والمناقشات حول هذا التعريف خاصة ما يتعلق بأثر نتائج العمل الإبداعي عند التطبيق الواقعي. ولعل المثال الحديث الذي يتبادر إلى الأذهان هو إثبات أندرو وايلز (Andrew Wiles) لنظرية فيرمات (Fermat) الرياضية الأخيرة. وقد نظر مجتمع علماء الرياضيات إلى عمله على أنه إبداع؛ إذ كان عملاً غير متوقع وأصيلاً لكنه يفتقر إلى أي تطبيق في الواقع، على نحو ما ارتأى ستيرنبيرج ولوبارت. ومن هذا المنطلق، فإنني أرى أنه يكفي أن نعرّف الإبداع على أنه القدرة على القيام بعمل جديد أو أصيل، وهذا يتفق مع تعريفى الشخصى للإبداع في الرياضيات بصفته العملية التي تنتج حلولاً غير عادية لمسألة ما بصرف النظر عن المستوى. وفي سياق هذه الدراسة التي تضم علماء رياضيات

مبدعين، يُعرّف الإبداع في الرياضيات على أنه نشر النتائج الأصلية في مجلات ودوريات بحثية مشهورة في مجال الرياضيات.

الدافعية وراء دراسة الإبداع

كان النقص في وجود دراسات حديثة عن الإبداع في الرياضيات أحد الدوافع لإجراء هذه الدراسة، فقد دعا موير (Muir, 1988) قبل خمسة عشر عاماً علماء الرياضيات إلى إتمام نسخة معدلة للبحث الأصلي المنشور في مجلة تدريس الرياضيات (L'enseignement Mathematique, 1902). كانت نتائج تلك المحاولة مهمة جداً، لكنها لا تزال مجهولة حتى يومنا هذا. وهدفت هذه الدراسة إلى اكتساب رؤية لطبيعة الإبداع في الرياضيات. وتحقيق هذا من خلال مقابلة خمسة علماء رياضيات مبدعين وبارعين باستخدام نظام معدل للمقابلات عما ظهر في تلك المجلة. وقد نوقش الغرض من استخدام نموذج الاستبانة القديمة ضمن الجزء الخاص بالمنهجية في هذا البحث. لقد كان المؤلف مهتماً بتتقيق السمات المشتركة لعملية الإبداع ليرى هل توجد أفكار أساسية لوصف الإبداع في الرياضيات. وكانت الأسئلة المحددة المستخدمة في الاستكشاف على النحو الآتي:

- هل لا يزال نموذج الجشتالت للإبداع في الرياضيات قابلاً للتطبيق حتى يومنا هذا؟

- ما سمات عملية الإبداع في الرياضيات وخصائصها؟
- هل لدراسة الإبداع في الرياضيات أي آثار في غرفة الصف؟

مراجعة الدراسات السابقة

تتساءل أي دراسة عن طبيعة الإبداع في الرياضيات عما إذا كان علماء الرياضيات هم من اكتشفوا الرياضيات أو اخترعوها. واستناداً إلى ذلك، يبدأ استعراض الدراسات بوصف مختصر لوجهات النظر الأربع الشائعة حول طبيعة الرياضيات، ثم يتبعها استعراض شامل للنماذج المعاصرة للإبداع من علم النفس.

طبيعة الرياضيات

يوجد لدى علماء الرياضيات المشاركين بفاعلية في البحث بعض المعتقدات حول الوضع الوجودي (الأنطولوجي) ⁽¹⁾ Ontological Status للرياضيات الذي يؤثر في طريقة البحث لديهم (Davis & Hersh, 1981; Sriraman, 2004). ويرى أصحاب مذهب أفلاطون أن المواد الرياضية موجودة قبل اكتشافها وأن «لكل سؤال ذي معنى عن أي مادة رياضية جواباً قاطعاً، سواء أكانا قادرين على تحديده أم لا» (Davis & Hersh, 1981). وتبعاً لوجهة النظر هذه، فإن علماء الرياضيات لم يخترعوا الرياضيات أو يوجدوها، بل اكتشفوها اكتشافاً. يقول علماء المنطق إنه يمكن أن يصار إلى تخفيض المفاهيم الرياضية كافة في نهاية المطاف إلى مفاهيم منطقية، وهذا يعني أن الحقائق الرياضية كافة يمكن إثباتها من خلال البديهيات وقوانين الاستدلال والمنطق وحدها. (Ernest, 1991) في حين لا يعتقد الشكليون ⁽²⁾ (Formalists) أن الرياضيات قد اكتشفت، بل يعتقدون أن الرياضيات عبارة عن لعبة اخترعها علماء الرياضيات استناداً إلى سلاسل من الرموز لا معنى لها (Davis & Hersh, 1981).

كانت البنائية (Constructivism)، وفيها الحدسية (Intuitionism) ⁽³⁾، إحدى مدارس التفكير الرئيسة (إلى جانب الأفلاطونيين والمنطقيين والشكليين) التي ظهرت بسبب التناقضات التي برزت في نظرية المجموعات (Sets Theory) ونظرية الدوال

(1) الأنطولوجيا ontology مصطلح فلسفي قديم يتعلق بدراسة الموجودات أو ما نفترض أنه موجود من أجل التوصل إلى حقيقة قاطعة. وقد أخذ يستخدم حديثاً لفئات أشياء توجد في ميدان بعينه للإشارة إلى المعرفة المشتركة للأشخاص العاملين في ذلك الميدان. وهو مصطلح يرتبط كثيراً بدراسة الواقع - المراجع

(2) المدرسة التشكلية هي مدرسة روسية نشأت في رحاب الأدب في الفترة بين عام 1910-1920 وهي تشتمل على أعمال العديد من المفكرين الروس ذوي التأثير الكبير على الساحة الروسية، كان الادب قبل الشكلية الروسية يعامل على أنه صورة مرآتية عن سيرة المؤلف وخلفية أو توثيقاً تاريخياً أو اجتماعياً، أما الشكليون فيعلنون أن الادب منتج له استقلاليته وخصوصيته.

(3) تُعدُّ النظرية البنائية في التعلُّم من الفلسفات التي تهدف إلى تعزيز التطور المنطقي والمفاهيمي للطالب مع التركيز على الخبرات في تعليمه حيث تؤمن هذه النظرية بأن الناس ينتجون المعرفة ويصيغون المعاني المستندة إلى خبراتهم. وهي تولي أهمية خاصة لدور المعلمين بوصفهم ميسرين لعملية التعلُّم. أما النظرية الحدسية، فمذهب يرى أن الحدس هو العامل الأول في تكوين المعرفة. وقد جاءت هذه الفلسفة كرد فعل على النزعة المادية والاتجاه العلمي الذي شاع في أوروبا في القرن التاسع عشر. أفضل من يمثل هذا المذهب الفيلسوف الفرنسي هنري برجسون (1859-1941)، الذي جعل الحدس مصدر المعرفة الحقيقية للواقع - المراجع

(Functions Theory) في بدايات القرن العشرين. وكانت التناقضات مثل تناقضات رسل (Russell's Paradox) كعاصفة رئيسة اجتاحت وجهة نظر أصحاب الأحكام المطلقة حول المعرفة الرياضية، أي إذا كانت الرياضيات مؤكدة ونظرياتها كلها موثوقاً بها، فكيف يمكن للتناقضات أن توجد في نظرياتها؟ وكان من البنائيين في الرياضيات براور (Brouwer) وهيتنج (Heyting) اللذان ينتميان إلى المدرسة الحدسية. يرى البنائيون أن كلاً من الحقائق الرياضية ووجود الأشكال الرياضية يمكن أن تُبنى بوساطة طرائق البناء، وأن الأنشطة الرياضية البشرية أساسية في إيجاد معرفة جديدة، وأن كلاً من الحقائق الرياضية والأشكال الرياضية يجب أن تؤسس من خلال المنهجية البنائية (Ernest, 1991, P. 29).

والسؤال الآن هو: كيف يجري العلماء بحوث الرياضيات؟ هل تبرز المسائل وحدها أم أن هناك نمطاً من التفكير أو البحث يقود إلى مسائل ذات معنى، وإلى الطريقة التي تُعالج فيها تلك المسائل؟ ويؤكد الكاتب أن ثقافة عالم الرياضيات تحدد، على نحو كبير، نوع الأسئلة. وبعبارة أخرى، لا يمكن للمرء أن يكتسب المعرفة من العالم الخارجي دون تفاعل اجتماعي. وبحسب وجهة نظر إيرنست (Ernest, 1994)، ليس ثمة مجاز أساسي لعقل المرء المعزول تماماً، بل إن الاستعارة أو المجاز الأساسي يكمن في المحادثات التي تجري بين الأفراد في سياق لغوي ذي معنى في أثناء الحوار (Ernest, 1994)، حيث تصوغ اللغة عقل الإنسان مثلما تُعدُّ الإنتاج «الكلي» لأفكاره (Wittgenstein, 1978). وعلى أي حال، فإن الدراسات الحديثة في علم النفس تعترف بهذه الجوانب الاجتماعية لأنشطة البشر لأهميتها في عملية الإبداع. وهذا بدوره يتطلب اطلاعاً معمقاً في الدراسات الخاصة بالرياضيات.

فكرة الإبداع في علم النفس

كانت البحوث عن الإبداع على نحو ما أشرنا سابقاً، على هامش علم النفس وعلم النفس التربوي وتدريس الرياضيات، ولم يتجدد الاهتمام بظاهرة الإبداع في مجتمع علم النفس إلا خلال ربع القرن الماضي فقط. ويرى ستيرنبيرج (Sternberg, 2000) في كتابه بعنوان دليل الإبداع (Handbook Of Creativity) الذي يحتوي على استعراض شامل

للبحوث جميعها المتوافرة في حقل الإبداع، أنه يمكن تصنيف معظم المناحي المستخدمة في حقل الإبداع ضمن ست فئات، هي: المنحى الروحي، والعملي، والدينامي-النفسي، والقياس النفسي، والمعرفي، والشخصي-الاجتماعي. وفيما يأتي استعراض مقتضب لكل من هذه المناحي.

المنحى الروحي

يرى المنحى الروحي (The Mystical Approach) في دراسة الإبداع، أن الإبداع ينجم عن إلهام روحي أو أنه عملية روحانية. وقد ادعى بليز باسكال (Blaise Pascal) أن كثيراً من آرائه الرياضية هي هبة من الله. وفي السياق نفسه، قال عالم الجبر المشهور في القرن التاسع عشر ليوبولد كرونكر (Leopold Kronecker): إن الله هو الذي خلق الأعداد الصحيحة، وأن ما تبقى كله من صنع البشر (Gillian, 1994). وعلى الرغم من أن اعتقاده المتطرف لم يلق تأييداً واسعاً، لكن الحدسيين دافعوا عن معتقداته الخاصة بالبراهين البنائية بعد وفاته بسنوات كثيرة. وقد جرت محاولات عدة لاستكشاف علاقات ممكنة بين معتقدات عالم الرياضيات عن طبيعة الرياضيات وإبداعه (Davis & Hersh, 1981; Hadamard, 1945; Poincaré, 1948; Sriraman, 2004). وتشير هذه الدراسات إلى وجود علاقة مؤكدة بين معتقدات علماء الرياضيات عن طبيعة الرياضيات والإبداع. ويعتقد أن وجهة نظر الأفلاطونيين الجدد تعدُّ مفيدة لبحوث علماء الرياضيات نظراً إلى الاعتقاد الفطري أن السعي وراء النتيجة/العلاقة موجود أصلاً.

المنحى العملي

يتطلب المنحى البرجماتي (The Pragmatic Approach) أن تكون مهتماً اهتماماً أساسياً بتطوير الإبداع وتنميته وليس بفهمه فقط (Sternberg, 2000, P. 5). ويعدُّ تركيز «بوليا» على استخدام عدد متنوع من الاستدلالات لحل المسائل الرياضية ذات الصعاب المتنوعة مثلاً على المنحى العملي. وبناءً عليه، يمكن أن يُعدَّ الاستدلال آلية لاتخاذ قرار يقود علماء الرياضيات إلى مسار محدد قد تكون نتائجه مثمرة أو عديمة الجدوى. ويُعدُّ

الأسلوب الشائع المعروف بالعصف الذهني، مثلاً آخر على تحفيز الإبداع من خلال البحث عن أكبر عدد من الأفكار أو الحلول الممكنة.

المنحى الدينامي - النفسي

يستند المنحى الدينامي-النفسي (Psychodynamic Approach) في دراسة الإبداع إلى فكرة مفادها أن الإبداع يبرز بسبب التوتر بين حقيقة الشعور ومحركات اللا شعور (Hadamard, 1945; Poincaré, 1948; Sternberg, 2000; Wallace, 1926; Wertheimer, 1945). ويعدُّ نموذج الجشتالت ذو المراحل الأربع (الإعداد، الحضانة، الإشراق، والتحقق)، مثلاً على استخدام المنحى الدينامي-النفسي في دراسة الإبداع. وتجدر الإشارة إلى أن نموذج الجشتالت هو الذي أطلق شرارة كثير من نماذج حل المشكلات المعاصرة (Polya, 1945; Schoenfeld, 1985; Lester, 1985). وقد استخدمت المناحي الدينامية-النفسية الأولى في بناء دراسات حالة لمبدعين مشهورين، أمثال ألبرت أنشتاين (Albert Einstein)، غير أن السلوكيين انتقدوا هذا المنحى بسبب صعوبة قياس الأفكار النظرية المقترحة.

منحى القياس النفسي

يتضمن منحى القياس النفسي (The Psychometric Approach) في دراسة الإبداع، قياس مفهوم الإبداع بالاستعانة بالورقة وقلم الرصاص. وتعدُّ اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي (The Torrance Tests Of Creative Thinking) التي طورها تورانس (Torrance, 1974)، وتستخدمها كثير من برامج الموهوبين في المدارس المتوسطة والثانوية في تحديد الطلاب الموهوبين/ المبدعين، مثلاً على هذا المنحى. ويشتمل هذا الاختبار على كثير من الواجبات اللفظية والشكلية التي تتطلب استخدام مهارات حل المشكلات والتفكير التباعي (Divergent Thinking). صمّم الاختبار لقياس مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة (الندرة الإحصائية للاستجابة)، إضافة إلى مهارة التوسع أو التفاصيل (Sternberg, 2000). ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 2000) وجود جوانب إيجابية وأخرى سلبية لمنحى القياس النفسي. ففي الجانب الإيجابي، تتيح هذه الاختبارات المجال للبحث

مع الأشخاص غير المشهورين، وهي أيضاً سهلة الإدارة وتعطي علامات موضوعية. في حين يتمثل الجانب السلبي في كون العلامات الرقمية تخفق في الاستحواذ على مفهوم الإبداع؛ لأنها تستند إلى ورقة مختصرة واختبار بقلم الرصاص. ويدعو الباحثون إلى استخدام مزيد من المنتجات المهمة، مثل العينات الكتابية والرسوم وغيرها من أجل تقويمها تقويماً موضوعياً من لجنة خبراء بدلاً من الاعتماد على قياسات رقمية فقط.

المنحى المعرفي

يركز المنحى المعرفي (Cognitive Approach) في دراسة الإبداع على فهم العمليات والتمثيلات العقلية التي تعد أساساً في فكر الإنسان (Sternberg, P 7, 2000). يرى (ويسبيرج 1993 Weisberg) أن الإبداع يتطلب استخدام العمليات المعرفية العادية ونتائجها في النتائج الأصلية وغير العادية. وتُعد هذه المنتجات نتائج للعمليات المعرفية التي تقوم على المعرفة المخزنة أصلاً في ذاكرة الفرد. وهناك دراسات كثيرة في مجال معالجة المعلومات (Birkhoff, 1969; Minsky, 1985)، تحاول عزل العمليات المعرفية وتوضيحها بناءً على مجاز الآلة⁽¹⁾ (Machine Metaphors).

المنحى الاجتماعي- الشخصي

يركز المنحى الاجتماعي- الشخصي (The Social-Personality Approach) في دراسة الإبداع على الشخصية والمتغيرات التحفيزية على نحو ما هو الحال في البيئة الاجتماعية والثقافية بصفاتها مصادراً للإبداع. وذكر ستيرنبيرج (2000) أن كثيراً من الدراسات قد أُجريت على مستوى المجتمع، وأشار إلى أن المستويات المشهورة من الإبداع ترتبط إحصائياً مع مرور الزمن بمتغيرات، مثل: الاختلاف الثقافي، والحرب، وتوافر نماذج للأدوار، وتوافر الدعم المالي، إضافة إلى توافر منافسين في مجالٍ ما (ص 9).

1) وفقاً لهذا المجاز، يمكن فهم أي كيان من كيانات الواقع وتتبع سلوكه والتحكم فيه بصفته آلة وتجميع لأجزاء متفرقة بفرض إنجاز فعل ما أو بلوغ غاية بعينها. ويضبط تفاعل هذه الأجزاء المتجمعة مع بعضها البعض ويحكم سلوكها قانون صارم يمكن إيجاده وتطبيقه عليها. وهكذا تتحول كيانات الواقع إلى مجرد كيانات آلية يمكن التحكم في سلوكها وتوقع أفعالها من خلال القانون الذي يربط بين الأسباب والنتائج، مثل توقع ما سيحدث لو ألقينا جسماً حياً أو جامداً إلى الأرض، كما يمكن تبسيط دراسة أي كيان أو ظاهرة من خلال تقسيمها إلى أجزاء منفصلة، ما يسهل دراسة كل جزء منها على حدة- المراجع

تري معظم الدراسات الحديثة المتعلقة بالإبداع (Csikszentmihalyi, 1988; Sternberg & Lubart, 1996; Gruber & Wallace, 2000; 2000) أن الإبداع ينتج من التقاء واحد أو أكثر من العوامل أو الفئات الست الأنفة الذكر. وقد اكتسب المنحى التجميعي (The Confluence Approach) في دراسة الإبداع مصداقية، وتوجد في دراسات البحوث كثير من نظريات التجميع من أجل فهم أفضل لعملية الإبداع، ما يدعو إلى مراجعة نظريات التجميع الأكثر شيوعاً في مجال الإبداع. ويتبع هذا وصف للمنهجية المتبعة في جمع البيانات وتحليلها في هذه الدراسة.

نظريات التجميع في مجال الإبداع

إن أكثر المناحي التجميعية شيوعاً في دراسة الإبداع، هي: منحى النظم (Csikszentmihalyi, 1988, 2000)؛ دراسة الحالة بصفتها منحى نظم متطوراً (Gruber & Wallace, 2000)، وأخيراً منحى نظرية الاستثمار (Sternberg & Lubart, 1996).

منحى النظم

يأخذ منحى النظم (The Systems Approach) في الحسبان الجوانب الثقافية والاجتماعية في الإبداع، بدلاً من الاكتفاء بتصوير الإبداع على أنه عملية فردية نفسية (سيكولوجية). يدرس منحى النظم التفاعل بين الفرد والمجال (Domain) والحقل (Field). ويشتمل الحقل على أشخاص ذوي أثر في المجال. مثلاً، يكون لمحربي مجالات بحوث الرياضيات تأثير في مجال الرياضيات. ويعد المجال بنية ثقافية تحفظ منتجات الإبداع وتنقلها إلى أفراد آخرين في الحقل. ويرى نموذج النظم أن الإبداع عبارة عن عملية يمكن ملاحظتها عند (تقاطع تفاعل الأفراد والمجالات والحقول) (Csikszentmihalyi, 2000)، وتعد المكونات الثلاثة، أي الفرد والمجال والحقل، ضرورية لأن الفرد يعمل ضمن جانب ثقافي أو رمزي (المجال)، إضافة إلى الجانب (الحقل) الاجتماعي.

ويعد المجال مكوناً ضرورياً للإبداع نظراً إلى استحالة إدخال متغير دون الإشارة إلى نمط قائم. ويصبح الجديد ذا معنى فقط عند الإشارة إلى القديم (Csikszentmihalyi, 2000). وهكذا، فإن الإبداع يحدث عندما يحدث الفرد تغييراً في مجال معين، ويُتقل هذا التغيير مع مرور الوقت. وعادة ما تؤثر خلفية الفرد الشخصية وموقعه في المجال في إمكانية إسهامه. مثلاً، يمكن أن يعمل عالم رياضيات في مجال حافل بثقافة البحث الجامعي في إنتاج أوراق بحثية بسبب توافر الوقت لديه «للتفكير»، إضافة إلى كونه يعمل في بيئة حافلة بثقافة تزدهر فيها الأفكار. ولم يكن وجود إسهامات كبيرة مهمة في تاريخ العلوم من قبل رجال الدين، مثل باسكال (Pascal) ومندل (Mendel) مصادفة؛ لأن لديهم من الوسائل ووقت الفراغ ما يعينهم على «التفكير». ويرى تشكزينتميهالي أن الأفكار الجديدة التي يترتب عليها تغييرات مهمة، لا تحظى بالقبول إلا بعد الموافقة عليها من قبل مجموعة من الخبراء الذين يقررون ما يمكن تضمينه في المجال. و«حراس البوابة» (الخبراء) هؤلاء هم الذين يكوّنون الحقل. فمثلاً، كان رأي عدد قليل جداً من كبار الباحثين في الرياضيات كافياً للشهادة بصدق إثبات أندرو ويلز (Andrew Wiles) نظرية فيرمات (Fermat's Theorem) الرياضية الأخيرة.

هناك أمثلة كثيرة في حقل الرياضيات تقع ضمن نموذج النظم. فمثلاً، عمدت البورباكي (Bourbaki)، وهي مجموعة من علماء الرياضيات الفرنسيين التي بدأت اجتماعاتها في الثلاثينيات من القرن الماضي، إلى كتابة دليل موحد شامل للرياضيات كلها. وقد كانت البورباكي مجموعة من خبراء الرياضيات حاولت توحيد الرياضيات كلها، وبذلك تصبح هذه المجموعة حارس البوابة لهذا الحقل بوضعها معياراً للدقة والصرامة. وعلى الرغم من أن مجموعة البورباكي قد فشلت في مسعاها، فإن طلاب مجموعة البورباكي الذين يعملون محررين في بعض المجالات الرياضية المشهورة لا يزالون يفرضون درجة عالية من الدقة والصرامة حتى يومنا هذا على المقالات المقبولة للنشر، لذا، فإنهم يقومون بدور حراس البوابة لهذا الحقل.

وهناك مثال آخر مختلف يتمثل في دور البرهان، الذي يعدُّ عملية اجتماعية يتحقق خلالها مجتمع الرياضيات من صحة العمل الرياضي الإبداعي (Hanna, 1991). وفي هذا السياق، يرى عالم المنطق الروسي مانن (Manin, 1977) أن البرهان يصبح مقبولاً بعد تقبل المجتمع له على أنه إثبات، وينطبق هذا على الرياضيات كما في الفيزياء واللغويات والبيولوجيا. وخلاصة القول، أن نموذج النظم للإبداع يرى أن الإبداع يتطلب نقل مجموعة من القوانين والممارسات من المجال إلى الفرد. وعندئذٍ لا بد للفرد أن ينتج متغيراً جديداً ضمن محتوى المجال، ويجب اختيار هذا المتغير من الحقل من أجل تضمينه المجال.

طريقة جروبر ووالاس في دراسة الحالة بوصفها منحى متطوراً للنظم

على النقيض من حجة تشكزينتميهالي التي تدعو إلى التركيز على المجتمعات التي ينتشر فيها الإبداع، فقد اقترح جروبر ووالاس (Gruber & Wallace, 2000) نموذجاً يتعامل مع كل فرد بصفته نظاماً متطوراً فريداً من الإبداع والأفكار، وبناءً عليه، يجب دراسة كل عمل إبداعي للفرد على حدة وبمعزل عن أعمال الآخرين. وجاءت وجهة نظر هذين الباحثين بصفتهما نصراً متأخراً لأتباع مدرسة الجشتالت الذين أعلنوا منذ البداية الشيء نفسه قبل قرن من الزمان تقريباً. ويبدو أن استخدام الباحثين المصطلح الذي يتناغم مع التوجهات الحالية في علم النفس، قد جعل أفكارهما أكثر قبولاً، حيث اقترحا نموذجاً يدعو إلى تحليل مفصل أحياناً، وإلى وصف سردي لكل حالة أحياناً أخرى، إضافة إلى محاولة فهم كل حالة بصفته نظاماً فريداً ذا فاعلية (Gruber & Wallace, 2000, P.93). ومن الأهمية بمكان أن يدرك المرء أن تركيز هذا النموذج لا ينصب على شرح أصول الإبداع ولا على شخصية الفرد المبدع، بل على الكيفية التي يحدث من خلالها العمل الإبداعي (ص. 94). ويمكن القول إن الباحثين أرادوا الإجابة عن سؤالين مهمين، هما: (1) ماذا يفعل الأشخاص المبدعون عندما يكونون مبدعين؟ و (2) كيف يستخدم الأشخاص المبدعون الموارد المتاحة في تحقيق شيء فريد؟ وعلى أي حال، فإن العمل الإبداعي وفقاً لهذا النموذج يُعرف أنه العمل الجديد ذو القيمة. ويتناغم هذا التعريف مع التعريف الذي استخدمه الباحثون في الإبداع (Csikszentmihalyi, 2000; Sternberg & Lubart, 2000). وكما أشار جروبر ووالاس إلى أن العمل الإبداعي يكون دائماً نتيجة لسلوك هادف،

وأنه عادة ما يمثل مهمة طويلة الأمد قد تمتد شهوراً أو سنين أو عقوداً في بعض الأحيان (ص. 94). وعموماً، فإن الكاتب لا يتفق في الرأي مع الادعاء أن العمل الإبداعي دائماً ما يكون نتيجة لسلوك هادف: ولعل أحد الأمثلة التي تتبادر إلى الذهن وتدحض هذا الادعاء، هي اكتشاف البنسلين. إذ يمكن أن يُعزى اكتشاف البنسلين بوضوح إلى محض المصادفة. وفي الجانب المقابل، فهناك كثير من الأمثلة التي تدعم الادعاء القائل أن العمل الإبداعي يتطلب أحياناً عملاً قد يمتد سنوات. وهناك كثير من الأمثلة على ذلك في مجال الرياضيات. فمثلاً، كانت قوانين كيبلر (Kepler's Laws) للكواكب السيارة نتيجة عشرين عاماً من الحسابات الرقمية. وقد امتدت مهمة إثبات أندرو وايل (Andrew Wiles) نظرية فيرمات (Fermat Theorem) الرياضية الأخيرة سبع سنوات. وتفيد فرضية ريمان (Riemann) أن جذر دالة زيتا (Zeta Function) (الأرقام المركبة Z ، حيث تساوي دالة زيتا صفراً) يقع على الخط الموازي للمحور الوهمي (Imaginary Axis) بنصف وحدة إلى يمينه. وربما تعد هذه من أكثر المسائل التي بقيت دون حل في الرياضيات على الرغم مما لها تبعات كثيرة. وقد أجرى المحلل ليفينسون (Levinson) حسابات وهو على فراش الموت، تزيد من مصداقية نظرية ريمان. ويعد هذا مثالاً آخر على العمل الإبداعي الذي يقع ضمن نموذج جروبر ووالاس.

تعدُّ العناصر الآتية من مكونات دراسة الحالة بصفاتها نظاماً متطوراً؛ أولها، أنها تنظر إلى العمل الإبداعي على أنه متعدد الأوجه. لذا، فعند بناء دراسة حالة لعمل إبداعي، ينبغي للمرء أن يجمع الوجوه ذات الصلة، ويبني بعد ذلك دراسة الحالة استناداً إلى الوجوه التي اختيرت. وفيما يأتي بعض الأوجه التي يمكن أن يصار إلى استخدامها في بناء نظام متطور لدراسة الحالة: (أ) تميز العمل وتفرد (ب) سرد لما حققه المبدع (ج) أنظمة الاعتقاد (د) المقاييس الزمنية المتعددة (بناء المقياس الزمني المستخدم في إنتاج العمل الإبداعي)؛ (هـ) حل المشكلات و (و) الإطار السياقي (الأسرة، المدرسة، تأثيرات المعلم) (Gruber & Wallace, 2000). وخلاصة القول، إن بناء دراسة حالة لعمل إبداعي بصفته نظاماً متطوراً يتطلب شمول أوجه كثيرة اقترحها جروبر ووالاس. ويمكن للمرء أيضاً أن يقوم دراسة حالة تشتمل على عمل إبداعي بالنظر إلى الأوجه المشار إليها آنفاً.

منحى نظرية الاستثمار

ينظر منحى نظرية الاستثمار (The Investment Theory Approach) إلى الأشخاص المبدعين على أنهم مستثمرون جيدون، أي أنهم يشترون بثمرن بخس، ويبيعون بثمرن باهظ (Sternberg & Lubart, 1996). ويشير السياق هنا بطبيعة الحال إلى عالم الأفكار. ويستحضر الأشخاص المبدعون الأفكار التي تكون إما مكروهة وإما أنها تعامل بازدراء، ولكنهم يمضون وقتاً لا بأس به في محاولة إقناع الآخرين بالقيمة الجوهرية لهذه الأفكار (Sternberg & Lubart, 1996). وبطبيعة الحال، فإنهم يبيعون بثمرن باهظ عن طريق إقناع الآخرين بملاحقة أفكارهم، في حين أنهم يكونون في طريقهم وراء فكرة جديدة. وترى نظرية الاستثمار أن هناك ستة عناصر تتجمع معاً لتكون الإبداع. والعناصر الستة، هي: الذكاء والمعرفة وأنماط التفكير والشخصية والدافعية والبيئة. ومن الأهمية بمكان ألا يخلط القارئ بين كلمة الذكاء وعلامة معامل الذكاء. إذ على النقيض من ذلك، اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1985) النظرية الثلاثية في الذكاء التي تتألف من القدرة التركيبية (القدرة على توليد أفكار جديدة أو أفكار ملائمة لمهام محددة)، والقدرة التحليلية، والقدرة العملية. وتُعرّف المعرفة على أنها المعرفة الكافية في ميدان معين للارتقاء به، في حين تُعرّف أنماط التفكير على أنها تفضيل التفكير بطرق أصيلة يختارها الفرد، والقدرة على التفكير (شمولية/كلية)، إضافة إلى القدرة على التمييز بين الأسئلة المهمة وغير المهمة. وتتمثل السمات الشخصية التي تعزز الأداء الإبداعي في الرغبة في المخاطرة، والتغلب على الصعاب، وتحمل الغموض. وأخيراً، تعد الدافعية والتحفيز إضافة إلى البيئة الداعمة والمكافئة، عناصر أساسية للإبداع (Sternberg, 1985).

يشتمل الإبداع في نظرية الاستثمار، على التفاعل بين الشخص والمهمة والبيئة. ويُعد هذا المعنى إلى حدٍّ ما حالة خاصة من نموذج النظم. وما قد يترتب على تصوير الإبداع على أنه تفاعل بين الشخص والمهمة والبيئة، هو أن ما يعد جديداً أو أصيلاً قد يختلف باختلاف الشخص والمهمة والبيئة. ويرى نموذج نظرية الاستثمار أن الإبداع أكثر من مجرد مجموع بسيط من مستويات الأداء التي تحققت في كل عنصر من العناصر الستة. وبغض النظر عن مستويات الأداء في العناصر الأخرى، فإن الأمر يتطلب مستوى أو بداية معينة من المعرفة

التي لا يمكن أن يحدث الإبداع دونها. ويمكن للمستويات العالية من الذكاء والدافعية أن تعزز الإبداع بصورة إيجابية، وبذلك تعوض مكامن الضعف في العناصر الأخرى. مثلاً، قد يكون شخص ما في بيئة غير داعمة للجهود الإبداعية، لكن المستوى العالي من الدافعية يمكن أن يتغلب على ذلك، ويجعله يسعى وراء محاولات إبداعية.

وهذا الاستعراض يلخص نظريات الإبداع الثلاث المثالية الشائعة، خاصة منحي النظم، الذي يرى أن الإبداع عبارة عن عملية ثقافية اجتماعية تشتمل على التفاعل بين الفرد والمجال والحقل؛ ونموذج جروبر ووالاس الذي يتعامل مع كل دراسة حالة بصفتها نظام تطور فريداً في الإبداع؛ إضافة إلى نظرية الاستثمار (Sternberg & Lubart, 1996) التي ترى أن الإبداع نتيجة اتحاد العناصر الستة والتقائها، وهي: (الذكاء والمعرفة وأنماط التفكير والشخصية والدافعية والبيئة).

وبعد استعراض دراسات البحوث المتصلة بالإبداع، يتحوّل التركيز إلى المنهجية المستخدمة في دراسة الإبداع في الرياضيات.

المنهجية

أداة المقابلة

تهدف هذه الدراسة إلى اكتساب معرفة متعمقة في طبيعة الإبداع في الرياضيات. وقد انصب اهتمام الكاتب على تعرّف السمات المشتركة المتعلقة بكيفية ابتداء العلماء الرياضيات؛ من أجل تحديد خصائص معينة لعملية الإبداع. وكان الكاتب مهتماً أيضاً باختبار إمكانية تطبيق نموذج الجشتالت. وقد كانت المقابلات الشخصية الطريقة الأساسية المستخدمة في جمع البيانات. ولما كان التركيز الأساسي للدراسة قد انصب على تأكيد الجوانب النوعية للإبداع، فإنه قد اختيرت منهجية المقابلة الرسمية (Formal Interview). وقد أُعدت أداة المقابلة (الملحق أ) عن طريق تعديل أسئلة استبانة مجلة تدريس الرياضيات (L'enseignement Mathematique) وأسئلة وضعها موير (Muir, 1988). إن الغرض من استخدام الاستبانة المعدلة هو أولاً، أن الأسئلة كانت

عامة بطبيعتها، وهذا ما أتاح لعلماء الرياضيات التعبير عن أنفسهم بحرية، ثانياً، لقد أراد الكاتب أن يختبر إلى حدّ ما إمكانية تطبيق نموذج الجشتالت للإبداع ذي المراحل الأربع. وبناءً عليه، فقد عدّلت الأدوات الموجودة من أجل تفعيل نظرية الجشتالت، وإتاحة المجال أمام تدفق الأفكار لتكوين أساس لفرضية يمكن أن تنبثق من هذا الاستكشاف.

خلفية أفراد الدراسة

اختير خمسة علماء رياضيات من كلية العلوم الرياضية (Mathematical Sciences Faculty) من إحدى الجامعات الكبيرة في الغرب الأوسط من الولايات المتحدة تمنح درجة الدكتوراه. وقد وقع الاختيار على علماء الرياضيات هؤلاء استناداً إلى إنجازاتهم، إضافة إلى تنوع مجالات الرياضيات التي عملوا فيها. وقد قيس ذلك من خلال عدد البحوث المنشورة في مجلات ودوريات بحثية مشهورة، إضافة إلى تنوع ميادين الرياضيات التي أجرى علماء الرياضيات بحوثهم فيها. ومنح أربعة من علماء الرياضيات درجة أستاذ، حيث أمضوا ما يزيد على ثلاثين عاماً بصفاتهم علماء رياضيات مبدعين، باستثناء عالم واحد فقط من هؤلاء العلماء كان يحمل رتبة أستاذ مشارك، وهو أصغرهم سنّاً. وأُجريت المقابلات جميعها بصورة رسمية خلف الأبواب المغلقة في مكاتب علماء الرياضيات، وسُجلت على أشرطة، ومن ثم كُتبت خطياً.

تحليل البيانات

لمّا كان الإبداع بنية معقدة جداً تشتمل على مدى واسع من السلوكيات المتداخلة، فإنه يجب دراستها من الناحية التاريخية بحسب وجهة نظر الكاتب. وقد طُبّق مبدأ التحليل الاستقرائي (Patton, 2000) على نصوص المقابلات لاكتشاف الموضوعات البارزة التي تصف السلوك موضوع الدراسة. وبحسب ما يرى باتون (Patton, 2000) فإن «الاستقراء التحليلي، على عكس النظرية المثبتة، يبدأ بافتراضات المحلّ أو افتراضات مستمدة من النظرية، ويُعد إجراءً للتثبت من النظريات والافتراضات استناداً إلى بيانات نوعية (Taylor & Bogdan, 1984, P. 127). وبتابع مبادئ الاستقراء التحليلي، حُلّت البيانات بكل عناية ودقة من أجل استخراج العوامل المشتركة، ومن ثم قورنت الخيوط المشتركة بالأفكار

النظرية في الأدب المتوافر، لأغراض واضحة صريحة تهدف إلى تحقيق صحة مدى قابلية تطبيق نموذج الجشتالت على هذه البيانات النوعية، إضافة إلى استخراج موضوعات تصف عملية إبداع علماء الرياضيات. وإذا ما تعذر تصنيف موضوع جديد أو تسميته بسبب تعذر معرفة خصائصه أو أهميته، لجأ الباحث إلى إجراء مقارنة نظرية. وقد بين كل من كوربن وستراوس (Corbin & Strauss, 1988) أن «استخدام المقارنات يظهر الخصائص، التي يمكن أن تستخدم بدورها في دراسة الحدث أو الموضوع في البيانات. ويمكن أن تُستخلص الأحداث أو الأشياء أو الأفعال المستخدمة في المقارنات النظرية، من الأدب النظري والدراسات السابقة أو من خلال الخبرة. وهذا لا يعني أننا نستخدم الخبرة أو الكتابات بصفتها بيانات، بل نستخدم الخصائص والدلالات المشتقة من الأحداث المقارنة في دراسة البيانات المتوافرة بين أيدينا» (ص. 80). ومن الموضوعات التي برزت: التفاعل الاجتماعي، والإعداد، واستخدام الاستدلال، والتخيل، والحضانة، والإشراق، والتحقق، والحدس، والبرهان.

وقد أُعيد تناول الرويات القصيرة التي تبرز هذه الخصائص في الجزء اللاحق جنباً إلى جنب مع التعليقات التي تتضمن الحوارات الواسعة ومناقشة الارتباطات بالكتابات الحالية.

النتائج والتعليقات والمناقشات

كان علماء الرياضيات المذكورون جميعهم في هذه الدراسة يعملون أساتذة مثبّتين (Tenured Professor) في كلية علوم رياضية تمنح درجة الدكتوراه. ويمكن وصف محيط عملهم بالأكاديمي، إضافة إلى مهام التدريس والعمل في لجان عمل متخصصة. وكان هؤلاء العلماء يمتلكون الحرية في اختيار مجالات بحوثهم، وكذلك الحال فيما يتعلق بالمسائل والمشكلات التي يعرضونها. وقد عمل أربعة من علماء الرياضيات الخمسة في مشروعات مشتركة أحياناً ونشروا أعمالهم فرادى، في حين أجرى واحد منهم فقط دراسة تعاونية واسعة. ولم يكرس هؤلاء العلماء أوقاتهم لبحوث الرياضيات إلا واحداً منهم؛ والأسباب الرئيسية التي برروا بها هذا التقصير كانت الالتزامات العائلية ومسؤوليات التدريس في

أثناء العام الدراسي. وقد كان من السهل على علماء الرياضيات جميعهم الاهتمام بالبحوث في أثناء الصيف؛ بسبب قلة المسؤوليات المتعلقة بمجال التعليم أو عدم وجودها. وقد أظهر اثنان منهم ميلاً نحو الرياضيات في مراحل الدراسة الثانوية المبكرة، في حين أظهر الآخرون الاهتمام بالرياضيات في مرحلة متأخرة في أثناء تعليمهم الجامعي. ولم يكن لأي من علماء الرياضيات المشاركين في هذه الدراسة أي تأثير عائلي ذي أهمية في تطوّرهم في الرياضيات. وتذكّر أربعة من علماء الرياضيات أنهم قد تأثروا بمعلمين معينين في مراحل مختلفة من تعليمهم، في حين تأثر أحد علماء الرياضيات من أفراد الدراسة بكتاب مدرسي. وقد بذل علماء الرياضيات الثلاثة الذين عملوا أساساً في التحليل، جهداً للتوصل إلى نظرة واسعة في الرياضيات لا علاقة مباشرة لها باهتماماتهم الأساسية. وقد أبدى عالما الجبر اهتماماً بمجالات أخرى في الرياضيات، لكنهما كانا فاعلين على نحو رئيس في مجالتهما المختارة.

الإشراف على البحث والتفاعل الاجتماعي

وعلى نحو ما ذكر سابقاً، كان علماء الرياضيات جميعاً في هذه الدراسة، أساتذة دائمين في جامعة تُعنى بالبحث. وإضافة إلى التدريس والبحث ومتطلبات العمل من خلال اللجان، فقد أدى كثير من هؤلاء العلماء دوراً كبيراً في تدريب الطلاب الخريجين المهتمين بمجال البحوث. ويعدّ الإشراف على البحوث جانباً من جوانب الإبداع، إذ إن أي تفاعل بين البشر يُعدّ البيئة المثالية لتبادل الأفكار، حيث يتعرض عالم الرياضيات في أثناء هذا التفاعل لوجهات نظر متباينة عن الموضوع. وقد أشاد علماء الرياضيات كلهم بالتفاعل بينهم وبين طلابهم الخريجين. وفيما يأتي روايات صغيرة لاستجابات بعض الأفراد.

الرواية الأولى

أ: كان لديّ طالبة خريجة واحدة فقط أنهت للتو شهادة الدكتوراه، ويمكنني القول إنها كانت متفاعلة إلى حدٍّ بعيد، وتبحث عن شخص ما يهتم بموضوعها ويزودها بأفكار جديدة ويشاركها في البحث فيها.

ب: كان لديّ طالبان، وكانا قد بدأا دراسة الدكتوراه لكنهما لم يواصلتا الدراسة، لذا، فإنه لا يمكنني الحديث عنهما، لكن التفاعل كان إيجابياً.
ج: حقاً، كان لديّ كثير من المتعاونين، هؤلاء هم طلابي السابقون الذين أعرفهم... أنا أعمل في جميع الأوقات مع الطلاب، وهذا هو الوضع الطبيعي.

د: من الصعوبة الإجابة عن هذا (صمت) ... إنه إيجابي؛ لأن التفاعل مع الآخرين أمر جيد، ولكنه سلبي؛ لأنه قد يستغرق وقتاً طويلاً. فكلما تقدم بك العمر، لا يستمر دماغك في العمل كما كان سابقاً... حيث إن أدمغة صغار السن أكثر انفتاحاً، فهناك قليل من الأفكار الفاسدة. لذا، فإنه من المثير العمل مع صغار السن الذين لا يزالون في قمة إبداعهم. وعندما يتقدم بك العمر، تكتسب خبرات أكثر، ولكن عندما تكون صغيراً فإن دماغك يعمل على نحو أسرع.
هـ: نعم، أعتقد أنه عامل إيجابي؛ لأنه يحفز الأفكار... ويسمح بالحديث عن الأشياء ويستعرضها في أثناء العملية أيضاً، ويضع الأشياء ضمن منظور مع المحافظة على الصورة الكبيرة، وإن من المفيد لبحثك أن تشرف على الطلاب.

التعليق على الرواية الأولى

تركزت استجابات علماء الرياضيات في الرواية السابقة على الإشراف على البحث. وعلى الرغم من ذلك، فقد اعترف جميع علماء الرياضيات بدور التفاعل الاجتماعي بوجه عام بصفته جانباً مهماً في تحفيز العمل الإبداعي. وقد أشار كثير من علماء الرياضيات إلى مزية القدرة على مراسلة الزملاء عبر شبكة الاتصالات، إضافة إلى المشاركة في المؤتمرات التي تقدم فيها البحوث، وغيرها من اللقاءات المهنية. ويبدو هذا أكثر وضوحاً ضمن الجزء اللاحق تحت عنوان الإعداد.

الإعداد واستخدام الاستدلال

عادة ما تكون هناك مجموعة من البحوث في مجال الموضوع الجديد الذي ينوي علماء الرياضيات بحثه واستقصاءه. ويكمن أحد أهداف هذه الدراسة في معرفة كيف يتناول علماء الرياضيات موضوعاً جديداً أو مسألة جديدة. هل يجربون المنحى الخاص بهم، أم يحاولون أولاً فهم ما يعرفونه أصلاً عن الموضوع فهماً جيداً؟ وهل يعتمد علماء الرياضيات إلى استخدام الحاسوب في اكتساب رؤية عن المشكلة وتبصرها؟ وما الطرائق المتعددة المستخدمة في التعامل مع المشكلة؟ وعموماً، فإن الإجابات تشير إلى استخدام طرائق متنوعة.

الرواية الثانية

أ: أتحدث إلى الأشخاص الذين تناولوا هذا الموضوع، وأتعرّف أسئلتهم، ثم أعدّ بحثاً أساسياً عن الفكرة الرئيسة. حيث تجد أن الحديث إلى الأشخاص يعينك بصورة أكبر من القراءة؛ لأنك تكتشف الدافع الذي يقف وراء كل شيء.

ب: ما الذي يمكن أن يحدث لي، هل عليّ البدء بقراءة شيء ما، وإذا ما تبين لي أن بوسعي أن أتقدم بصورة أفضل، فإنني عندئذٍ أسعى بجد، وحدي. ولكني لا أريد في أغلب الأحيان أن أعيد اختراع كثير مما هو موجود أصلاً. لذا، فإن أكثر ما حفزني على بحثي هذا، الرغبة في فهم المجال. وعليه، فلو أن أحداً ما قد قام بالعمل التأسيسي فإن ذلك سيكون مفيداً. وما زلت أعتقد أن الجزء الأكبر من عمل الباحث يعتمد على قراءة ما فعله الآخرون وكتبوه.

ج: يرتبط الأمر بشيء واحد... وهو ببساطة أن أسلوبى تميز بأنني عملت كثيراً حتى إنني كنت أعمل عندما لم أكن قادراً على ذلك، ببساطة، فإن المشكلات التي أحلها قد جذبتني كثيراً حتى إنني كنت أتساءل:

هل سنرى من سيموت أولاً... الرياضيات أم أنا؟ ولم يكن واضحاً لي من سيموت أولاً.

د: حاول أن تعرف ما هو معروف. لن أقول لك افهمه كله... بل حاول معرفة ما هو معروف، وتوصل إلى نظرة عامة، ودع المسألة تتحدث عن نفسها... وغالباً ما يكون عن طريق القراءة، حيث إنك تفتقر إلى ذلك التواصل المباشر مع الأشخاص الآخرين في الحقل نفسه. ولكن تبين لي أنني أستمع أكثر إلى ما يقوله الآخرون مقارنة بالقراءة.

ه: حسناً! تعلمت أن أكون عالماً جيداً. إذ يحاول العالم الجيد أولاً أن يعرف ما هو معروف عن شيء ما أو غيره قبل أن يمضي وقته بالبحث عن ذلك الشيء بنفسه. وهذا لا يعني أنني لا أحاول أن أتناول موضوعاً آخر في الوقت ذاته.

التعليق على الرواية الثانية

تشير هذه الإجابات إلى أن علماء الرياضيات يمضون وقتاً كبيراً في دراسة سياق المشكلة. وعادة ما يحدث هذا من خلال قراءة الأدب النظري أو الدراسات الموجودة، ومن خلال الحديث إلى غيرهم من علماء الرياضيات في المجال الجديد. وتتناغم هذه النتيجة مع نموذج النظم الذي يرى أن الإبداع عبارة عن عملية حيوية مستمرة تشتمل على التفاعل بين الفرد والمجال والحقل.

ومن المنطقي أن تسأل في هذه المرحلة: هل يتناول علماء الرياضيات مسألة واحدة حتى يحدث انفراج، أم أنهم يتناولون أكثر من مسألة في وقت واحد؟ وقد تبين أن كل عالم من علماء الرياضيات قد تناول مسائل كثيرة في وقت واحد مستخدماً منحى الذهاب والإياب.

الرواية الثالثة

أ: تناولت أكثر من مسألة مدة طويلة من الزمن... وقد مرت أوقات شعرت فيها بأنني قادر على إثبات هذه النتيجة، ثم أركز على ذلك الشيء

برهة، ولكن مررت بأوقات أخرى كنت أفكر خلالها في أشياء كثيرة في مرحلة معينة.

ب: ربما أميل إلى تناول كثير من المسائل معاً في آنٍ واحد. هناك كثير من المسائل التي أتناولها، وربما يكون السؤال الحقيقي، كم مرة تغير مجال التركيز؟ هل أتناول مسألتين مختلفتين في اليوم نفسه؟ وهذا عائد إلى ما قد يتبادر إلى ذهنك في ذاك الإطار الزمني. ربما أتناول واحدة بدلاً من الأخرى. ولكني أميل إلى التركيز على مسألة واحدة بعينها أسابيع، ثم أنتقل بعد ذلك إلى شيء آخر. وما يحدث أحياناً أنني أتناول مسألة ما ثم أصل إلى نهاية مسدودة، ثم أبدل الاتجاه نحو مسألة أخرى بعض الوقت وأصل إلى نهاية مسدودة، ثم أعود إلى المسألة الأصلية. وعليه، فتناول المسألة يتراوح بين التقدم إلى الأمام والتراجع إلى الخلف.

ج: يتعين عليّ أن أركز ببساطة على شيء واحد ولا أتحوّل عنه كثيراً.
د: أجد أنني من المحتمل أن أعمل على مسألة واحدة. ربما يكون هناك شيئان يلوحان في الأفق، لكنني أتناول شيئاً واحداً فقط، وإذا لم أقدم إلى الأمام، فإنني أعود إلى تناول الشيء الآخر، ثم أعود مرة أخرى هناك.

هـ: عادة ما أتناول شيئين في آنٍ واحد. وعندما أصاب بالوهن وأنا مشغول في أحدهما، أنتقل إلى الآخر وأراوح بينهما ذهاباً وإياباً. وعادة ما يكون أحدهما موضع اهتمامي في وقت ما، وأمنحه وقتاً أكثر من الآخر، ولكن اعتدت على أن أتعامل مع مسألتين في آنٍ واحد. فعندما أبحث عن مثال في بعض الأحيان ولا أجده، وأبدأ بضرب رأسي بالحائط، وأكتشف أن البحث عنه مضيعة للوقت، فأبدأ بتناول مثال آخر؛ لأن هذا يعينني على ابتداء أفكار تجعل الرجوع إلى المسألة الأخرى سهلاً.

التعليق على الرواية الثالثة

تشير الرواية القصيرة آنفة الذكر إلى أن علماء الرياضيات يعمدون إلى تناول أكثر من مسألة في الوقت نفسه. هل يتنقل علماء الرياضيات ذهاباً وإياباً بين المسائل بطريقة عشوائية، أم أنهم يستخدمون مجموعة منظمة من الأفكار عن المسألة قبل التحول إلى مسألة أخرى؟ أفاد كثير من علماء الرياضيات أنهم يستخدمون الاستدلال المنطقي في سعيهم لإثبات شيء ما في أحد الأيام، ثم العودة لنقضه في اليوم التالي، وهم يبحثون عن الأمثلة والأمثلة المضادة، واستخدام المعالجة البارة لتحقيق رؤية واضحة عن المسألة (Polya, 1954). وهذا يشير إلى أن علماء الرياضيات يستخدمون بعض الاستدلالات التي جاء بها بوليا. وعلى أي حال، لم يتضح هل استخدم علماء الرياضيات الحاسوب للحصول على رؤية تجريبية أو حسابية للمسألة. واهتم الكاتب أيضاً بمعرفة أنماط الصور والمجاز التي يستخدمها علماء الرياضيات في عملهم، حيث تساءلوا عن هذا. وتقدم إلينا الرواية الآتية رؤية عن هذا الجانب من الإبداع في الرياضيات.

الصور المجازية

سئل علماء الرياضيات في هذه الدراسة عن أنواع الصور والمجازات التي استخدموها في التفكير في الأشياء والوقائع الرياضية. وفيما يأتي إجاباتهم التي نأمل أن يحصل القارئ من خلالها على لمحة عن كيفية تفكير علماء الرياضيات في الأشياء. وتشير الإجابات أيضاً إلى صعوبة وصف الصور بصراحة ووضوح.

الرواية الرابعة

أ: نعم، نعم، أميل إلى رسم كثير من الصور عند إجرائي البحث، وأميل أيضاً إلى التلاعب بالأشياء في الهواء من أجل معرفة كيفية عملها. ولديّ حدس هندسي كبير. وعليه، فإنني أقوم بكثير من اليدويات.

ب: تُعد هذه مشكلة بسبب المجال المحدد الذي أعمل فيه، ولا أستطيع عمل أي رسوم بيانية، حيث إن الأشياء غير محدودة، وعليه، فإنني أتمنى لو كان بوسعي الحصول على نوع من رسوم الحاسوب البيانية لإظهار

تعقيدات حلقة معينة للحصول على شيء يشبه مجموعات جوليا (Julia Sets) أو صور كسرية، أشياء غير محدودة ولكن بوسعك أن تتأمل فيها أكثر فأكثر لتتبين العلاقات الممكنة بينها. فكرت ملياً في استخدام الإمكانيات التي يتيحها الحاسوب، وللتفكير في أكثر الحلقات أهمية، عليك بالتفكير في حلقة الأعداد الصحيحة والعلاقات جميعها من حيث القابلية للقسمة، وكيف تصف هذه الشجرة إلى حد ما من خلال قابلية الأعداد الصحيحة للقسمة... إنها غير محدودة.

ج: العلم هو اللغة، فأنت تفكر من خلال اللغة. ولكن الأمر يتعلق باللغة ببساطة، فأنت تربط النظريات بعضها ببعض منطقياً. أنت ترى النظرية في بادئ الأمر في الطبيعة... عليك أن ترى أن هناك شيئاً منطقياً، ثم تبدأ بالبحث، وهناك عمل كبير بانتظارك حتى تتوصل إلى نظرية بمعادلات إهليلجية غير خطية.

د: إن كثيراً من الرياضيات، سواء أكنّا ندرس أو نعمل، يعني ربط المعنى بما نقوم به، وهذا يعود بنا إلى السؤال المطروح في السابق عندما نتحدث عن كيفية قيامنا بذلك، أي ما نوع الاستدلال الذي تستخدمه؟ وما نوع الصور والمجازات التي تستخدمها؟ وفي الواقع، فإن كثيراً من عمل الرياضيات يتعلق بإيجاد هذه الصور المجردة التي تربط الأشياء بعضها ببعض، ومن ثم جعلها ذات معنى، لكن ذلك لا يظهر في البراهين كذلك.

هـ: سواء استخدمت الأسلوب التصويري، أو اللغوي، أو الحركي... فجميع هذه المناحي صحيحة! فأحياناً تستخدم أحدها، وأحياناً تستخدم الآخر. وهذا يعتمد فعلاً على المشكلة التي تبحث عن حل لها، وهناك مشكلات كثيرة جداً... وغالباً ما أفكر في الاقترانات على أنها حركية على نحو كبير، حيث تنقل الأشياء من مكان إلى آخر. وتتباين المناحي الأخرى من مسألة أو مشكلة إلى أخرى، وأحياناً من يوم إلى آخر.

وأحياناً، أحاول، وأنا أعدّ بحثاً ما، أن أصور الأشياء بطرق متعددة قدر الإمكان لأتبين ما الذي يجري. لذا، فهناك أنواع متعددة من المناحي.

التعليق على الرواية الرابعة

إضافة إلى إظهار صعوبة وصف الصور العقلية، قال علماء الرياضيات جميعاً إنهم لا يستخدمون الحاسوب في أعمالهم. وقد وردت خاصية عمل علماء الرياضيات هذه في استخدام بوانكاريه (Poincaré, 1948) مجاز الخيار (*Choice Metaphor*)، واستخدام إيرفينك (Ervynck, 1991) مصطلح اتخاذ القرار غير الحسابي (*Non-Algorithmic Decision Making*). تعيد الشكوك التي عبر عنها علماء الرياضيات، فيما يتصل بعدم قدرة الآلات على القيام بعملهم، إلى الأذهان كلمات جاريت بيركهوف (Garrett Birkhoff) أحد أعظم علماء الرياضيات التطبيقيين في زماننا، ففي خطابه الذي ألقاه بمناسبة تقاعده من رئاسة جمعية الرياضيات الصناعية والتطبيقية (Society For Industrial And Applied Mathematics, Siam)، تناول بيركهوف (Birkhoff, 1969) دور الآلات في محاولات البشر الإبداعية، وخصص جزءاً من خطابه لمناقشة علم نفس الرياضيات، حيث قال:

«حققت الإنجازات الأخيرة البارزة في الحاسوب حلماً قديماً بصورة جزئية. وقد قاد هذا بعض الناس إلى الاعتقاد أن حواسيب الغد ستكون أكثر «ذكاءً» من البشر، لا سيما في قواها المتصلة بالمنطق الرياضي... يبدو أن مقدرة علماء الرياضيات على إعطاء معنى للأمور المهمة وتجنب التكرار غير الضروري يصعب حوسبتها؛ ودون هذه المقدرة، يتطلب من الحاسوب أن يتتبع ملايين المسارات عديمة الجدوى التي يقدمها علماء الرياضيات ذوو الخبرة العالية».

(Birkhoff, 1969, Pp.430-438).

الحضانة والإشراق

بعد الحديث عن دور الإشراف على البحوث والتفاعل الاجتماعي واستخدام الاستدلال والصور المجازية، التي يمكن أن تُصوّر على أنها جوانب من مرحلة الإعداد في الإبداع في الرياضيات، فمن الطبيعي أن نتساءل: ماذا يحدث بعد ذلك؟ ويفترض الأدب التربوي

والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، أن عالم الرياضيات الذي يعمل بجد ليتوصل إلى رؤية عن المسألة، عادة ما يمر بمرحلة انتقالية يتوقف فيها الشعور عن العمل فيما يتعلق بالمسألة ليبدأ اللاشعور بالعمل، حين تطرح المسألة جانباً قبل أن يحدث الانفراج. وعلى أي حال، فقد قدّم علماء الرياضيات في هذه الدراسة خبرات تتناغم مع الكتابات ذات العلاقة والدراسات المتوافرة (Hadamard, 1945; Poincaré, 1948).

الرواية الخامسة

ب: تتمثل إحدى المشكلات في أن المرء يعد أولاً شيئاً عن المسألة التي يريد حلها، ثم يضعها جانباً، ويترك التفكير فيها. لا أعتقد أنك تستطيع استخراج الأفكار من فراغ، بل يتعين عليك أن تبني الأساس أولاً، أليس كذلك؟ لذا، يقول الناس: الآن، قد تناولنا هذه المسألة، فدعونا نفكر في الأمر، ونؤجل اتخاذ القرار. إذاً، فأنت تعد لذلك. لذا، فإن جانب اللاشعور أو الحدس قد يتناول المسألة ويأتيك الجواب، ولكنك لا تستطيع أن تحدد متى يحدث ذلك. وعليك بأن تكون واعياً لهذا، فتضع الأساس وتفكر فيه، وعندئذٍ تأتي تلك الومضات من الحدس، وهي بذلك تمثل الجانب الآخر من الدماغ الذي يتواصل معك في أي وقت دون سابق إنذار.

د: لست متيقناً هل يمكنك الفصل بين مرحلتي الإعداد والإشراق في العملية الإبداعية؛ لأنهما مرتبطتان على نحوٍ ما. فقد تمضي بعض الوقت وأنت تبحث في شيء ما، لكنك لا تراوح مكانك... أعتقد أن عقلك بالجهود الموزونة المدروسة يواصل العمل والتنظيم. وربما تظهر الفكرة عندما يتلاشى الضغط، ولكنها ترد نتيجة العمل الدؤوب الجاد.

ه: عادة ما ترد الفكرة بعد أن أكون قد أظهرت الجد في عمل شيء ما، لكنها قد ترد في وقت غريب قبل أن أذهب إلى الفراش... فماذا أفعل عندئذٍ نعم، أدونها (ضاحكاً). أحياناً، وأنا أتجول في مكان ما، أفكر مرة أخرى في المسألة وأقول: ماذا بخصوص هذا الحل؟ لماذا لا

تجربته؟ إن مثل هذا الأمر قد يحدث، إذ خطرت ببالني أفضل فكرة في إحدى الليالي وأنا أعد أطروحتي. وبعد أن عملت في بحثي بعض الوقت، جلست متسائلاً: لماذا لا أراجع مرة أخرى؟... عندئذٍ قلت في نفسي! ها هي... لقد عرفت أن بوسعي فعل ذلك. غالباً ما تأتي الأفكار إليك من العالم الخارجي، لكنها لا تأتي إلا بعد أن تكون قد فكرت فيها كثيراً.

التعليق على الرواية الخامسة

يتضح من الرواية القصيرة أنفة الذكر، أن ثلاثة من علماء الرياضيات الخمسة قد أفادوا بوجود خبرات تتناغم ونموذج الجشالت. حيث عزا عالم الرياضيات (ت) الانفراجات التي حدثت إلى إرادته التي لا تتزعزع، إذ إنه لا ييأس ولا يستسلم، وعزاها أيضاً إلى الإلهام الروحاني، مردداً صدى صوت «باسكال» بطريقة ما. وعلى الرغم من ذلك، فقد عزا عالم الرياضيات (أ) هذه الإنجازات إلى المصادفة. وبعبارة أخرى، فإن الروابط (النفسية) الملائمة تحدث مصادفة، ويترتب على ذلك في نهاية المطاف السعي وراء النتيجة. وتؤدي المصادفة دوراً مهماً في الإبداع في الرياضيات. فقد تكون الأفكار والرؤى العظيمة وليدة المصادفة، مثل اكتشاف البنسلين. وفي هذا السياق، قدر أولام (Ulam, 1976) الإنتاج السنوي بنحو مئتي ألف نظرية في الرياضيات. وتؤدي المصادفة دوراً مهماً في البحوث الرياضية، حيث إن عدداً قليلاً فقط من نتائج ومناحي البحوث المنشورة تخرج عن هذا الإطار. وهنا لا بد من التمييز بين المصادفة من وجهة نظر أتباع داروين (بخصوص البقاء)، والمصادفة من وجهة نظر علم النفس (التي يترتب عليها الاكتشاف/ الاختراع). وقد عالج «موير» دور المصادفة على النحو الآتي:

«هناك جانبان لإيجاد مجالات جديدة، هما: إيجاد احتمالات جديدة، حيث يمكن لنا أن نجرب وصفاً عشوائياً (Stochastic)، ومن ثم نختار منها ما له قيمة. وعلى الرغم من أن الاستعانة بالمجازات البيولوجية لتفسير التطور الثقافي مشكوك فيها، فإن الإيجاد (Creation) والاختيار (Selection) عمليتان تحدثان ضمن سياق اجتماعي. (Muir, 1988 P. 33)

وهكذا، فإن «موير» يرفض تفسير أتباع داروين. وفي الجانب المقابل، لا يعترف نيكول (Nicolle, 1932) في كتاب «اختراع الأحياء» (*Biologie De L'invention*) بدور اللاشعور في العملية الإبداعية، فهو يعزو التقدم الخارق في العلم والبحث إلى المصادفة المحضة:

«ستجد أن المسألة الغامضة حتى حينها، التي لا يبدو أن مصباحاً واهناً قادراً على الكشف عنها، قد فاضت بالضوء. إنها تشبه عملية الإيجاد من العدم. وعلى عكس المكتسبات التدريجية، فإن مثل هذا الفعل لا يدين بشيء للمنطق أو العقل. فعملية الاكتشاف وليدة المصادفة» (Hadamard, 1945, P.19).

رفض «هادمرد» تفسير نيكول (Nicolle) المستند إلى أتباع داروين معللاً ذلك بقوله: تفسيرك لحدوث الإبداع مصادفة يماثل تأكيدنا على وجود آثار (Effects) دون أسباب (Reasons). وناقش هادمرد أيضاً قائلاً: على الرغم من أن «بوانكريه» قد عزا الانفراج الخاص به في الدوال الفوكسية (Fuchsian Function) إلى المصادفة، فإنه اعترف بوجود مقدار لا بأس به من الجهد الواعي السابق تبعته مدة زمنية من اللاوعي. وأضاف هادمرد أيضاً قائلاً: «حتى لو كان إنجاز بوانكريه نتيجة للمصادفة وحدها، فإنها لم تكن كافية لتفسير حجم العمل الإبداعي الكبير المنسوب إلى بوانكريه في كل جانب من جوانب الرياضيات تقريباً». والسؤال الذي يبرز هو: كيف تعمل المصادفة (من الناحية النفسية)؟ يعتقد الكاتب أن العقل ينشر أفكاراً متفرقة، تكون من منتجات الخبرات السابقة. ويمكن لبعض هذه الأفكار العشوائية أن يتجمع بعضها بجانب بعض، ثم تدمج بطريقة ذات معنى. مثلاً، إذا ما قرأ أحدنا برهاناً معقداً يتألف من آلاف الخطوات، فقد لا تكون ألف فكرة عشوائية كافية لبناء برهان ذي معنى. وعلى الرغم من ذلك، فإن العقل يعتمد إلى اختيار الأفكار المتصلة بعضها ببعض من بين تلك الأفكار العشوائية، ويربطها معاً ويحولها إلى بنية ذات معنى. وتعدّ نظرية ويدربيرن (Wedderburn) عن حلقة الانقسام المحدودة، أحد الأمثلة على توحيد الأفكار العشوائية على ما يبدو؛ لأن البرهان يشتمل على الجبر والتحليل المعقد ونظرية الأعداد.

يعالج «بوليا» دور المصادفة بمعنى احتمالي. وغالباً ما يحدث في الرياضيات أن سلسلة من التجارب الرياضية (تشمل عملية العد) تأتي بأرقام قريبة من مثالية أفلاطون.

والمثال التقليدي هو تحقيق «يولر» (Euler) للسلسلة اللانهائية $1 + \frac{1}{4} + \frac{1}{9} + \frac{1}{16} + \dots$ على قيمة رقمية تقريبية لمجموع السلسلة باستخدام تحويلات متعددة للسلسلة. وكان الرقم التقريبي 1.644934، فخمّن بثقة مجموع السلسلة بـ $\pi^2/6$.

وعلى الرغم من أن القيمة الرقمية التي حصل عليها «يولر» وقيمة $\pi^2/6$ تتوافقان إلى حد سبع منازل عشرية، فإن مثل هذا التخمين يمكن أن يعزى إلى المصادفة. ومع ذلك، وبحساب بسيط، فإنه يتبين أن احتمالية توافق سبع منازل يساوي واحداً لكل عشرة ملايين! وعليه، لم ينسب «يولر» هذا التخمين إلى المصادفة، وخمّن بجرأة أن مجموع هذه السلسلة كان في الواقع، $\pi^2/6$ ، ناهيك عن حقيقة أنه قد أثبت لاحقاً صحة تخمينه (Polya, 1954, Pp.95-96).

الحدس والتحقق والبرهان

عندما تحدث لحظة الإشراق (Illumination)، سواء أكان ذلك من خلال المصادفة المحضة أم من خلال الحضانة أو من خلال التدخل الروحاني، يحاول علماء الرياضيات عادة التحقق أن حدسهم كان صحيحاً، ويحاولون بناء البرهان. يناقش هذا الجزء من البحث كيف يتحقق علماء الرياضيات من حدسهم وبناء الأدلة على ذلك. حيث طُلب إلى علماء الرياضيات في هذه الدراسة أن يصفوا كيف يتكوّن الحدس لديهم بخصوص صحة الافتراض. وسُئِلوا: هل يعتمدون على تحقق الدليل الرسمي مراراً، أم أنهم يعتمدون على استخدام البرهان الجزئي التقاربي المتعدد (Multiple Converging Partial Proof)؟ وهل كانوا ينظرون أولاً إلى الانسجام مع نتائج أخرى في المجال نفسه، أم أنهم كانوا ينظرون إلى التطبيقات؟ وعموماً، فقد ذكر غالبية علماء الرياضيات في هذه الدراسة أن آخر ما كانوا ينظرون إليه هو الدليل الرسمي. وهذا يتسق مع الكتابات والدراسات المتوافرة عن دور الدليل الرسمي في الرياضيات (Polya, 1954; Usiskin, 1987). وقد ذكر جُل علماء الرياضيات أيضاً الحاجة إلى التناغم مع النتائج الأخرى في المجال، وسوف نشير إلى إجابات علماء الرياضيات عن هذا التساؤل لاحقاً.

الرواية السادسة

ب: أعتقد أنني سوف أختار التفحص المتكرر للدليل الرسمي... ولكنني لا أعتقد أن ذلك كافٍ، إذ لابد من أخذ البقية الباقية في الحسبان. أي، أنك ربما تعتقد أن شيئاً ما صحيح على الرغم من أنك قد لا تفهمه تماماً. هذه هي النقطة التي أشير إليها في المحاضرة التي ألقاها عن سلسلة عالم الرياضيات الألماني ديريتشليت (Dirichlet). يومئذٍ، قال المحاضر: لقد كان لدينا دليل رسمي في وقت ما، لكن لا يمكننا القول إنه كان مفهوماً تماماً، فماذا كان يعني بذلك؟ ليس الدليل الذي لم يكن مفهوماً، بل تبعات النتائج وارتباطها بغيرها، والتطبيقات، ولماذا تعمل الأشياء في الواقع؟ ولكن ربما يكون أول ما سأفعله هو تفحص الدليل الرسمي لإرضاء نفسي، وبذلك أعتقد أنه صحيح على الرغم من أنني لا أفهم تبعاته ودد عليه عند ذلك الحد... إذ من الأسلم أن تقول إنه الموجه أو المرشد الأكثر ضماناً لي.

ج: أولاً يجب أن تراه في الطبيعة. عليك أن ترى أولاً أن هذه النظرية تتطابق مع شيء في الطبيعة، ثم إذا ما تكون لديك هذا الانطباع، فمن المنطقي جداً أن تبحث عن البراهين.. ولديّ بالطبع عدة نظريات وبراهين تعتبر غير صحيحة، لكن معظم البراهين والنظريات صحيحة.

د: آخر ما أفكر فيه هو الدليل الرسمي، فأنا أبحث عن مقارنات ونظائر مع أشياء أخرى... وكيف ستضيء نتائجك التي تظن أنها صحيحة، الأشياء الأخرى وتتلاءم مع البنية العامة.

هـ: لمّا كنت أعمل في مجال البحث الأساسي، فإن عملي عادة ما يكون متناغماً مع غيره من الأشياء، وربما يكون هذا أهم شيء آخر لي. نعم، بوسع المرء أن يعود ويتفحص الدليل وهذا النوع من الأشياء، لكن التطبيقات لمّا تأت بعد، حيث إنها غير موجودة. ويمكن القول إن إمكانية التطبيق هي التي توجه عادة اختيار المسألة، حيث إن الجزء

الجيد الذي يمثلها هو إمكانية استخدامها. لذا، فإنك تنظر إلى أهميتها في الإطار الكبير... وهذه هي ظاهرة التماسك والتناغم. وربما تكون التطبيقات هي الأكثر ملاءمة على الأرجح، من بين الخيارات المتاحة جميعها.

التعليق على الرواية السادسة

تشير هذه الرواية القصيرة إلى وجود درجات متفاوتة من الدقة للبراهين الصادقة بين علماء الرياضيات. وبوجه عام، تتفاوت الدقة بين علماء الرياضيات استناداً إلى الوقت والأحوال. وهناك عدد قليل من البراهين في مجالات الرياضيات تنطبق عليها المعايير التي يستخدمها معلمو الهندسة في المدارس الثانوية (حيث يدعم كل برهان بالأسباب). وعموماً، يعتمد المرء إلى زيادة الدقة والصرامة عندما لا تبدو النتائج صحيحة (Usiskin, 1987). وتعد البراهين في أغلب الأحيان الخطوة الأخيرة في عملية الاختبار هذه. ومن حيث المبدأ، من الواضح أن الرياضيات تشبه من حيث عملية بنائها أي معرفة بشرية أخرى، حيث يؤدي العمل الإبداعي لعلماء الرياضيات إلى استدلالات توضيحية، وهي كالبراهين، ولكنها تكتشف عن طريق الاستدلال المعقول، من خلال التخمين (Polya, 1954). لقد كانت الطريقة التي تعامل فيها علماء الرياضيات مع البرهان في هذه الدراسة مختلفة جداً عن المنحى المنطقي في أغلب الكتب المدرسية. ويعد المنحى المنطقي إعادة بناء مصطنعة للاكتشافات التي أدخلت عنوة إلى النظام الاستنتاجي، وفي هذه العملية يُفقد الحدس الذي وجّه عملية الاكتشاف.

الاستنتاجات والمضامين

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق رؤية واستبصار أكثر عمقاً في الإبداع في الرياضيات. وعلى نحو ما اتضح من استعراض الكتابات عن الموضوع والدراسات السابقة، فإن ما يتوافر حالياً منها عن الإبداع في الرياضيات ضئيل نسبياً. وفي السعي نحو تحقيق فهم أفضل لعملية الإبداع، تبين للكاتب أن نموذج الجشالت الذي اقترحه هادمر لا يزال قابلاً للتطبيق في أيامنا هذه. وقد حاولت هذه الدراسة إضافة بعض التفاصيل إلى نموذج هادمر المتمثل

في الإعداد، الحضانة، الإشراق، والتحقق، أخذة في الحسبان دور كل من الصور المجازية والحدس والتفاعل الاجتماعي، إضافة إلى الاستدلال وضرورة استخدام البرهان في عملية الإبداع. ومن الجدير بالذكر أن علماء الرياضيات قد عملوا في هذه الدراسة في أجواء مواتية للقيام بدراسات بحثية مطولة. حيث توافر لهم التقاء الذكاء بالمعرفة وأنماط التفكير والشخصية والتحفيز، وكذلك البيئة التي مكّنتهم من العمل بإبداع (Sternberg, 2000; Sternberg & Lubart, 1996, 2000). وقد تكونت مرحلة الإعداد للإبداع في الرياضيات من مناحٍ كثيرة، استخدمها عالم الرياضيات في وضع أساس للعمل. واشتملت على قراءة الدراسات القائمة، والحديث مع علماء رياضيات آخرين في مجال الرياضيات المحدد (Csikszentmihalyi, 1988, 2000)، وتجريب مجموعة متنوعة من الاستدلالات (Polya, 1954)، إضافة إلى استخدام منحنى الذهاب والإياب (Back And Forth Approach) في التخمين المنطقي. قال أحد علماء الرياضيات إنه حاول في البداية معرفة هل السعي وراء العلاقات يستجيب للظواهر الطبيعية.

تناول علماء الرياضيات جميعهم في هذه الدراسة أكثر من مسألة في الوقت نفسه. وهذا يتفق مع نظرية الاستثمار في الإبداع (Sternberg & Lubart, 1996)، حيث استثمار علماء الرياضيات قدراً مثالياً من الوقت حول المسائل كلها التي تناولوها، ولكنهم كانوا يتحولون إلى مسألة أخرى عند انقطاع بريق الأمل بانفراج قادم. وقد عدّ علماء الرياضيات جميعهم في هذه الدراسة أن هذه المرحلة تعدّ من أكثر مراحل الإبداع صعوبة وأهمية، حيث كان يتبع العمل المطول مرحلة حضانة، حيث تطرح المسألة جانباً (ثم تعاد مرحلة الإعداد لمسألة أخرى مختلفة). وهكذا، فقد حدث تحول في العقل من الشعور إلى اللاشعور في أثناء تناول المسألة. قال أحد علماء الرياضيات: إن هذه هي المرحلة التي تبدأ فيها المسألة بالتحدث إليك، في حين قال عالم رياضيات آخر: إنه في هذه المرحلة يبدأ الجانب الحدسي من الدماغ بالتواصل مع الجانب المنطقي، وخمّن أن هذا التواصل لم يكن ممكناً في المستوى الشعوري.

يحدث الانتقال من مرحلة الحضانة إلى الإشراق عند اللحظة التي تنعدم فيها التوقعات بحدوث أي انفراج، إذ أفاد عدد من العلماء بأن الانفراج في المسألة قد حدث وهم في طريقهم إلى فراش النوم أو وهم سائرون في الطريق، أو أحياناً وهم يتحدثون إلى شخص آخر عن المسألة. وقد وصف أحد علماء الرياضيات ذلك على النحو الآتي: تتحدث إلى شخص ما ويقول شيئاً ما، ربما كان عادياً جداً قبل شهر، ولكن عندما يتفوه به في الوقت الذي تكون فيه مستعداً لتلقي المعلومة، يتهلل قائلاً: نعم، بوسعي أن أعملها بهذه الطريقة، أليس كذلك! لكن يجب أن تكون مستعداً لذلك. الفرصة تدق بابك، ولكن عليك أن تكون قادراً على فتح الباب.

أما عملية الإشراق، فتحدث بعد تحقق عالم الرياضيات الفكرة التي حدثت من خلال إقامة البرهان. وقد بحث جل علماء الرياضيات في هذه الدراسة عن ترابط النتيجة بغيرها من النتائج الموجودة في مجال البحث، وهل اتسقت النتيجة مع النتائج الأخرى، وتناغمت مع التركيبة العامة للمجال، وعندئذ يكون بوسع عالم الرياضيات أن يحاول بناء البرهان والبرهان الرسمي. أوضحت الدراسة من حيث معتقدات علماء الرياضيات عن طبيعة الرياضيات وأثرها في بحوثهم، أن أربعة منهم كانوا يميلون إلى الأفلاطونية، لذا، كانوا يسيرون على عكس التيار القائل: إن الأفلاطونية قد أضحت استثناء هذه الأيام. وتجدر الإشارة هنا إلى أن النقاش المفصل عن هذا الجانب يقع خارج نطاق هذا البحث. وعلى الرغم من ذلك، فقد تبين أن المعتقدات المتعلقة بطبيعة الرياضيات قد أثرت في كيفية إجراء علماء الرياضيات هؤلاء البحث، وقد ارتبطت بشدة بمعتقداتهم اللاهوتية (Sriraman, 2004).

وقد أمل علماء الرياضيات أن تلقى نتائج عملهم الإبداعي قبولاً من مجموعة من الخبراء؛ من أجل تضمين عملهم المجال، ولا سيما في صورة نشرة في مجلة علمية مشهورة. وعلى الرغم من ذلك، فإن قبول النتيجة الرياضية التي تعدُّ الإنتاج النهائي للإبداع، لا تضمن البقاء بالمعنى الذي اقترحه داروين (Muir, 1988). وقد لا تجد النتيجة من يتبنّاها من علماء الرياضيات الآخرين، وإذا ما تبناها مجتمع علماء الرياضيات بصفاتها نتيجة

قابلة للحياة، فمن الأرجح أن تتعرض لطفرة، وتقود إلى رياضيات جديدة. وهذه المسألة على أي حال تقررهما المصادفة!

الآثار المترتبة والمضامين

يبدو من الواضح أن من المفيد في مجال تدريس الرياضيات أن نحدد المواهب الإبداعية ونتولى رعايتها في غرفة الصف. وعلى أي حال، فإن الفرق بين عمل الطالب الذي يحاول حل مسألة معقدة في الرياضيات وعمل المخترع (المبتدع)... هو فرق في الدرجة فقط (Polya, 1954). وعموماً، فإن الإبداع بصفته سمة في التفكير الرياضي لا يُعدُّ براءة اختراع لعالم الرياضيات (Krutetskii, 1976). وقد ركزت معظم الدراسات المتعلقة بالإبداع على الأشخاص المشهورين (Arnheim, 1962; Gardner, 1981; Gruber, 1997; 1993). يرى المؤلف أنه يمكن تكييف النماذج المعاصرة من بحوث الإبداع لدراسة عينات غير مشهورة، مثل طلاب المرحلة الثانوية. وستُظهر مثل هذه الدراسات شيئاً كثيراً لمجتمع بحوث تعليم الرياضيات بخصوص الإبداع في غرفة الصف. ويمكن للتربويين أن يسألوا أنفسهم: (أ) هل يظهر الإبداع في الرياضيات في غرفة الصف؟ (ب) كيف يمكن للمعلم أن يحدد العمل الإبداعي؟ من الإجابات المحتملة لمثل تساؤلات كهذه هو إعادة بناء عمل الطلاب وتقويمه بصفته نظام تطور فريداً من الإبداع (Gruber & Wallace, 2000) عن طريق تضمين بعض الأوجه التي اقترحها جروبر ووالاس. وهذا يستوجب ضرورة إيجاد مسائل مناسبة للمستويات الملائمة تثير الإبداع لدى الطلاب. ومن السمات الشائعة بين علماء الرياضيات الاعتماد على حالات معينة أو إعادة الصياغات المتماثلة، أو المسائل المشابهة التي تحاكي أوضاع المسألة الأصلية وهم يبحثون عن الحل (Polya, 1954; Skemp, 1986). وإن ابتداء رياضيات أصيلة يتطلب مستوى عالياً جداً من التحفيز والدافعية والمثابرة إضافة إلى التأمل، التي تعدُّ هذه كلها مؤشرات على الإبداع (Amabile, 1983; Policastro & Gardner, 2000; Gardner, 1993). يتضمن أدب الإبداع والدراسات المتعلقة به أن معظم الأفراد يميلون إلى الانجذاب نحو التعقيد، الأمر الذي لا تستطيع جل المناهج المدرسية أن توفره إلا بنسبة قليلة، إذ نادراً

ما تستخدم الممارسات الصفية ومناهج الرياضيات مسائل ذات أسس رياضية، أو تتيح للطلاب مدة زمنية طويلة ليتفاعلوا معها باستقلالية. ويرى الكاتب أنه لكي يظهر الإبداع في الرياضيات في غرفة الصف، لا بد من إعطاء الطلاب فرصة معالجة المسائل غير الاعتيادية من حيث التركيب والتعقيد، التي لا تتطلب الدافعية والمثابرة فحسب، بل التأمل والتفكير المتعمقين. وهذا يتطلب أن يتيح المربون الفرصة أمام الطلاب للتفكير ملياً في المسائل التي حُلَّت سابقاً، وإجراء مقارنات بين مسائل ملبسة متعددة (English, 1991, 1993; Hung, 2000; Maher & Kiczek, 2000; Maher & Martino, 1997; Maher & Speiser, 1996; Sriraman, 2003; Sriraman, 2004B). إضافة إلى ذلك، فإن تشجيع الطلاب على البحث عن المتشابهات ضمن مجموعة من المسائل يعزز السلوك الرياضي (Polya, 1954)، ويقود الطلاب إلى اكتشاف بنى وقواعد رياضية معقدة نوعاً ما بطريقة مماثلة لإبداع علماء الرياضيات.

قائمة المراجع

- Amabile, T. M. (1983). *Social Psychology Of Creativity: A Componential Conceptualization*. Journal Of Personality And Social Psychology, 45, 357–376.
- Arnheim, R. (1962). *Picasso's Guernica*. Berkeley: University Of California Press.
- Birkhoff, G. (1969). *Mathematics And Psychology*. Siam Review, 11, 429–469.
- Burton, L. (1984). *Mathematical Thinking: The Struggle For Meaning*. Journal Forresearch In Mathematics Education, 15, 35–49.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basics Of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, Culture, And Person: A Systems View Of Creativity*.
- In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature Of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (Pp. 325–339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Implications Of A Systems Perspective For The Study Of Creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 313–338). Cambridge University Press.

- Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). *The Mathematical Experience* . New York: Houghton Mifflin.
- English, L. D. (1991). *Young Children's Combinatoric Strategies* . Educational Studies In Mathematics, 22, 451–474.
- English, L. D. (1993). *Children's Strategies In Solving Two– And Three–Dimensional Combinatorial Problems* . Journal For Research In Mathematics Education, 24(3),255–273.
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy Of Mathematics Education* , Briston, Pa: Falmer.
- Ernest, P. (1994). *Conversation As A Metaphor For Mathematics And Learning* . Proceedings Of The British Society For Research Into Learning Mathematics Day Conference, Manchester Metropolitan University (Pp. 58–63). Nottingham: Bsrlm.
- Ervynck, G. (1991). *Mathematical Creativity* . In D. Tall (Ed.). *Advanced Mathematical Thinking* (Pp. 42–53). Kluwer Academic.
- Frensch, P., & Sternberg, R. (1992). *Complex Problem Solving: Principles And Mechanisms*. Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Gallian, J. A. (1994). *Contemporary Abstract Algebra* . Lexington, Ma: Heath.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind* . New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary Minds* . New York: Basic Books.
- Gruber, H. E.(1981). *Darwin On Man* . Chicago: University Of Chicago Press.
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (2000). The Case Study Method And Evolving Systemsapproach For Understanding Unique Creative People At Work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 93–115). Cambridge University Press.
- Hadamard, J. W. (1945). *Essay On The Psychology Of Invention In The Mathematical Field* . Princeton University Press.(Page References Are To Dover Edition, New York 1954).
- Hanna, G. (1991). *Mathematical Proof* . In D. Tall (Ed.). *Advanced Mathematical Thinking* (Pp. 54–60). Kluwer Academic Publishers.
- Hung, D. (2000). *Some Insights Into The Generalizations Of Mathematical Meanings* . Journal Of Mathematical Behavior, 19, 63–82.

- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology Of Mathematical Abilities In School Children*. (J. Teller, Trans. & J. Kilpatrick & I. Wirszup, Eds.). Chicago: University Of Chicago Press.
- L'enseignement Mathematique. (1902), 4, 208–211, And (1904), 6, 376.
- Lester, F. K. (1985). *Methodological Considerations In Research On Mathematical Problem Solving*. In E. A. Silver, Teaching And Learning Mathematical Problem Solving. Multiple Research Perspectives (Pp. 41–70). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Maher, C. A., & Kiczek R. D. (2000). *Long Term Building Of Mathematical Ideas Related To Proof Making*. Contributions To Paolo Boero, G. Harel, C. Maher, M. Miyasaki. (Organisers) Proof And Proving In Mathematics Education. Icme9– Tsg 12. Tokyo/Makuhari, Japan.
- Maher, C. A., & Speiser M. (1997) *How Far Can You Go With Block Towers? Stephanie's Intellectual Development*. Journal Of Mathematical Behavior 16(2), 125–132.
- Maher, C. A., & Martino A. M. (1996) *The Development Of The Idea Of Mathematical Proof: A 5–Year Case Study*. Journal For Research In Mathematics Education, 27(2), 194–214.
- Manin, Y. I. (1977). *A Course In Mathematical Logic*, New York: Springer–Verlag,
- Minsky, M. (1985). *The Society Of Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Muir, A. (1988). *The Psychology Of Mathematical Creativity*. Mathematical Intel– ligence, 10(1), 33–37.
- Nicolle, C. (1932). *Biologie De L'invention*, Paris: Alcan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research And Evaluation Methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Poincaré, H. (1948). *Science And Method*. New York: Dover.
- Policastro, E., & Gardner, H. (2000). From Case Studies To Robust Generalizations: An Approach To The Study Of Creativity . In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook Of Creativity (Pp. 213–225). Cambridge University Press.
- Polya, G. (1945). *How To Solve It*. Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Polya, G. (1954). *Mathematics And Plausible Reasoning: Induction And Analogy In Mathematics* (Vol. Ii). Princeton, Nj: Princeton University Press.

- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving* . New York: Academic Press.
- Skemp, R. (1986). *The Psychology Of Learning Mathematics* . Penguin Books.
- Sriraman, B. (2003). *Mathematical Giftedness, Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations* . The Journal Of Secondary Gifted Education. Xiv(3), 151–165.
- Sriraman, B (2004). *The Influence Of Platonism On Mathematics Research And Theological Beliefs* . Theology And Science, 2(1), 131–147.
- Sriraman, B. (2004). *Discovering A Mathematical Principle : The Case Of Matt*. Mathematics In School, 33(2), 25–31.
- Sternberg, R. J. (1979). *Human Intelligence: Perspectives On Its Theory And Measurement* . Norwood, Nj: Ablex.
- Sternberg, R.J. (1985). *Human Abilities: An Information Processing Approach* . New York:w. H. Freeman.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook Of Creativity* . Cambridge University Press.
- Sternberg. R. J., & Lubart, T. I. (1996). *Investing In Creativity* . American Psychologist, 51, 677–688.
- Sternberg. R. J., & Lubart, T. I. (2000). *The Concept Of Creativity : Prospects And Paradigms* . In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 93–115). Cambridge University Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction To Qualitative Research Methods: The Search For Meanings* . New York: Wiley.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests Of Creative Thinking: Norms–Technical Manual* . Lexington, Ma: Ginn.
- Ulam, S. (1976). *Adventures Of A Mathematician* . New York: Scribners.
- Usiskin, Z. P. (1987). *Resolving The Continuing Dilemmas In School Geometry* . In M. M.Lindquist, & A. P. Shulte (Eds.) *Learning And Teaching Geometry, K–12: 1987 Yearbook* (Pp. 17–31). Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Wallas, G. (1926). *The Art Of Thought* . New York : Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity: Beyond The Myth Of Genius* . New York: Free–man.

Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.

Wittgenstein, L. (1978). *Remarks On The Foundations Of Mathematics* (Revised Edition), Cambridge, Massachusetts Institute Of Technology Press

الملحق أ: العُرف المتبع في المقابلات

لقد طوّرت أداة المقابلة بوساطة إجراء تعديلات على الأسئلة المدرجة في الاستبانات الواردة في مجلة «تدريس الرياضيات» (L'enseignement Mathematique, 1902) و (Muir, 1988) :

1. صف موقعك في العمل ودورك فيه.
2. هل تمتلك حرية اختيار المسألة الرياضية التي تعالجها، أم أن من يقرر ذلك هو مكان عملك؟
3. هل تعمل وتنشر بصورة رئيسة بصفتك فرداً أم جزءاً من مجموعة؟
4. هل يعدُّ الإشراف على البحث عاملاً إيجابياً أم سلبياً في عملك؟
5. هل تنظم وقتك في دراسة الرياضيات؟
6. ما الأنشطة المفضلة التي تمارسها، باستثناء الرياضيات، في أوقات فراغك؟
7. هل تتذكر أي عوامل ذات تأثير مباشر، سواء كانت العائلة أو المعلمين أو الزملاء أو الكتب المدرسية، كان لها أهمية كبيرة في تطورك في الرياضيات؟
8. أي المجالات تعلمتها من تلقاء نفسك؟ وأي المجالات تعمل فيها الآن؟ إذا كان المجالان مختلفين، فما أسباب ذلك؟
9. هل تسعى إلى الحصول على نظرة عامة شاملة عن الرياضيات، ليست ذات علاقة مباشرة بمجال بحثك؟
10. هل تفرق بين عمليات التفكير في التعلم والبحث؟
11. عندما تكون على عتبة البدء بموضوع جديد، هل تفضل تجميع ما هو معروف أولاً، أم أنك تجرب المنحى الخاص بك؟
12. هل تركز على مسألة واحدة وقتاً طويلاً، أم على مسائل عدة في آن واحد؟
13. هل كانت أفضل الأفكار لديك وليدة جهود طويلة مقصودة، أم أنها أتت وأنت منشغل بمهام أخرى ليست ذات صلة بالموضوع؟

14. كيف تكونَ حدساً عن حقيقة افتراض ما؟

15. هل يؤدي الحاسوب دوراً في عملك الإبداعي (التفكير الرياضي)؟

16. أي نوع من الصور العقلية تستخدم عندما تفكر في شيء رياضي؟

ملاحظة: حذفت الأسئلة المتصلة بالمسائل الوجودية واللاهوتية في هذه الوثيقة.

وقد تناول في سريرمان (Sriraman, 2004) الحديث عن المناقشات التي نجمت عن هذه الأسئلة.

ملاحظات

يشير ضمير المتكلم في جميع الروايات إلى الشخص الذي أجرى المقابلة، في حين

تشير الحروف الأبجدية: أ، ب، ت، ث، ج إلى علماء الرياضيات المشاركين في الدراسة.



النبوغ في الرياضيات وحل المسائل والقدرة على صوغ التعميمات

خبرات حل المسائل لدى أربعة من الطلاب الموهوبين

بهاراث سريرامان Bharath Sriraman

جامعة مونتانا



ملخص

تعدُّ المهام الرياضية المعقدة، مثل حل المسائل، طريقة مثالية لتزويد الطلاب بفرص لتطوير العمليات الرياضية العليا، مثل التمثيل والتجريد والتعميم. طُلب في هذه الدراسة إلى تسعة من طلاب الصف التاسع المبتدئين الذين التحقوا بالصف الخاص بدراسة مادة الجبر المسرَّع، حل مسائل مركبة غير اعتيادية في صحائف مذكراتهم اليومية. وقد حُدِّدت المسائل بحيث تقدم إلى الطلاب على مدار ثلاثة أشهر، بمستوى متزايد من التعقيد. والصورة العامة التي كانت تميز حلول المسائل الخمس هي مبدأ برج الحمام أو مبدأ ديريشلت (Dirichlet Principle) ⁽¹⁾. وقد نجح الطلاب الأربعة النابغون في الرياضيات في اكتشاف الصورة العامة التي تميز حلول المسائل الخمس والتعبير عنها لفظياً، في حين أخفق الطلاب غير الموهوبين في اكتشاف خفايا الصورة العامة. وهذا يؤكد فرضية وجود علاقة بين النبوغ الرياضي والقدرة على حل المسائل، وكذلك القدرة على التعميم. ويوضح هذا البحث خبرات حل المسائل لدى الطلاب الموهوبين في الرياضيات، وكيف يصوغون

(1) يعتقد أن عالم الرياضيات الألماني يوهان ديريشلت Dirichlet Johann هو أول من طرح هذه الفكرة في عام 1834، وأطلق عليها اسم مبدأ الجارور أو الدُرَج أو مبدأ الرف. لذا، فإنها غالباً ما يُشار إليها بمبدأ صندوق ديريشلت. وقد أصبح هذا المبدأ يسمى مبدأ برج الحمام principle Pigeonhole، لكن الاسم الأصلي لا يزال مستخدماً في اللغات الفرنسية والإيطالية والألمانية - المراجع

التجريد والتعميمات، مع تبعات التسريع والحاجة إلى التمايز في حصص رياضيات المرحلة الثانوية.

مقدمة

تتمثل أحد الجوانب المثيرة في فكر الإنسان في قدرته على التعميم من الخبرات الخاصة المحددة، ومن ثم تكوين مفاهيم مجردة جديدة. تدعو مبادئ ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة The Principles & Standards Of Mathematics (Nctm, 2000) إلى برامج تعليمية تركز على حل المسائل بهدف مساعدة الطلاب على تطوير درجة التعقيد في العمليات الرياضية، مثل التمثيل والمنطق الرياضي والتجريد والتعميم. وغني عن القول، أن على الطلاب تطوير عمليات رياضية أكثر تطوراً، لا سيما حل المسائل والتمثيل والمنطق، وكذلك قدرتهم المتزايدة على التفكير التأملي، ومراقبة أعمالهم التي تقود إلى التجريد ومقدرة أكبر على التعميم. وهكذا، فإن المقدرة على التعميم تتجم عن بعض الخبرات الرياضية التي تعدُّ مكوناً مهماً من مكونات القدرة الرياضية، إضافة إلى أن تطوير مثل هذه القدرة يُعدُّ أحد أهداف تعليم/تعلم الرياضيات (Nctm, 2000).

واهتم علماء النفس أيضاً بظاهرة التعميم، وحاولوا ربط القدرة على التعميم بمقاييس الذكاء (Sternberg, 1979)، وقدرات حل المشكلات المعقدة (Frensch & Sternberg, 1992). يرى جرينز (Greenes, 1981) أن الطلاب الموهوبين في الرياضيات يختلفون عن المجموع العام من حيث قدرتهم على صياغة المسائل بصورة عضوية، والمرونة في معالجة البيانات، والقدرة على التجريد والتعميم. وهناك دليل تجريبي على وجود فروق في التعميم بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في مستوى ما قبل المدرسة (Kanevsky, 1990). ويوجد أيضاً عدد قليل من الدراسات على مستوى المرحلة الثانوية توثق وتصف كيف يتعامل الطلاب النابغون مع حل المسائل المجردة، إضافة إلى تعميم المفاهيم الرياضية. وهذا يقود بدوره إلى الأسئلة الآتية:

1. ما نوع سلوكيات حل المشكلات التي يتعامل بها طلاب المرحلة الثانوية؟

2. ما أوجه الاختلاف بين سلوكيات حل المشكلات للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين؟

3. كيف يجرد الطلاب النابغون المفاهيم الرياضية ويعممونها؟

تعريفات

موقف حل المسألة: يمكن أن يعرف موقف حل المسألة بالموقف الذي يشتمل على:

- مهمة مفاهيمية.
- وضع يكون فيه الفرد قادراً على الفهم، سواء أكان ذلك بوساطة التعلم السابق (Brownwell, 1942; Kilpatrick, 1985)، أم تنظيم المهمة (English, 1992)، أم طريق الأصالة (Birkhoff, 1969; Ervynch, 1991).
- موقف لا يعرف الفرد في أثناؤه أي وسيلة مباشرة للشعور بالرضا والتوازن.
- موقف يعاني فيه الفرد حيرة وارتباكاً في وضع المسألة، لكنه لا يعاني ارتباكاً مطلقاً.
- نقطة متوسطة على متصل (Continuum)، يمتد من الغموض على أحد الطرفين إلى حالة من الفهم التام عند الطرف الآخر (Kilpatrick, 1985).

التعميم: العملية التي يشتق الفرد من خلالها أو يستنتج قاعدة من حالات خاصة. وتشتمل على سمات التجريد (Davis & Hersh, 1981)، وتحديد القواسم المشتركة (Dreyfus, 1991)، وتوسيع نطاق الصدق (Polya, 1961; Dienes, 1961; Davydov, 1990; 1954).

إستراتيجيات حل المشكلات: تشير إلى الأفعال و/أو الطرائق التي يستخدمها الطلاب من أجل فهم الموقف المُشكّل، وحله. وقد صُنّفت إستراتيجيات الطلاب في هذه الدراسة وفقاً لنموذج ليستر (Lester, 1985) المفاهيمي المتصل بسلوك حل المشكلة، والموضح في مراجعة الأدب والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

مراجعة الكتابات والدراسات السابقة

يُعدُّ نموذج جورج بوليا، عالم الرياضيات المشهور، واحداً من نماذج حل المشكلات الأكثر شهرة، ويشتمل هذا النموذج على أربع مراحل، هي: الفهم، والتخطيط، والتطبيق، والتأمل والمراجعة. ومن المآخذ على نموذج بوليا أنه كان حسابياً في طبيعته، وأن البحوث الناجمة عنه ركزت أساساً على التجريب. عزالستر (Lester, 1985) إخفاق غالبية الجهود التعليمية الهادفة إلى تحسين أداء الطلاب في حل المسائل، إلى التركيز الزائد عن حده على مهارات التجريب، في الوقت الذي أُغفلت فيه المهارات الإدارية اللازمة لتنظيم نشاط الفرد (مهارات ما وراء المعرفة) (ص. 62). وقد أشار إلى أن نشاط ما وراء المعرفة، أو معرفة عمليات تفكير الشخص، أو التنظيم الذاتي، توفر أرضية لتطبيق التجريب والعمليات الحسابية (Lester, 1985; Schoenfeld, 1985, 1992)؛ لذا، أجرى «لستر» تعديلاً على نموذج بوليا ليشتمل على مكونات المعرفة وما وراء المعرفة. ففي مكون المعرفة، أعاد تسمية المراحل الأربع: الفهم، والتخطيط، والتطبيق، والمراجعة (Understanding, Planning, Implementing, & Looking Back)، على النحو الآتي: التوجه، والتنظيم، والتنفيذ، والتحقق (Orientation, Organization, Execution, & Verification). وتألّف مكون ما وراء المعرفة من ثلاثة أنواع من المتغيرات، هي: متغيرات الشخص، ومتغيرات المهمة، ومتغيرات الإستراتيجية. وفيما يأتي وصف لفئات المعرفة الأربع:

التوجه (Orientation)، يشير إلى السلوك الإستراتيجي نحو تقويم المشكلة (المسألة) وفهمها. ويشتمل على إستراتيجيات شمولية وتحليلية للمعلومات، وتمثيل أولي ولاحق، وتقويم مستوى الصعوبة وفرص النجاح.

التنظيم (Organization)، يشير إلى تحديد الأهداف، والتخطيط الشامل، والتخطيط المرحلي.

فئة التنفيذ (Execution)، تشير إلى تنظيم السلوك ليتفق مع الخطة. ويشتمل على أداء الأعمال من مرحلة إلى أخرى، ومراقبة التقدم، واتساق الخطط المرحلية، والمفاضلة بين القرارات (السرعة مقارنة بالدقة).

وأخيراً، التحقق (Verification)، ويتألف من تقويم القرارات المتخذة، وتقويم نتائج الخطط المنفذة. ويشتمل على تقويم الإجراءات المتخذة في مستويات التوجه والتنظيم والتنفيذ.

يتألف مكوّن ما وراء المعرفة من وجهة نظر ليستر من ثلاث فئات من المتغيرات، هي: متغيرات الشخص، ومتغيرات المهمة، ومتغيرات الإستراتيجية. تشير متغيرات الشخص إلى نظام معتقدات الفرد، والسمات المؤثرة التي قد تؤثر في الأداء، في حين تشير متغيرات المهمة إلى سمات المهمة، مثل: المحتوى والسياق والتركيب وبناء الجملة والعملية. مثلاً، تؤثر معرفة الفرد بملامح المهمة في الأداء وسماتها. وأخيراً، تشير متغيرات الإستراتيجية إلى معرفة الفرد بالإستراتيجيات التي تعين على فهم الخطط وتنظيمها وتنفيذها وتفحصها وتقويمها. وتُربط سلوكيات ما وراء المعرفة هذه بفئات المعرفة الأربع. يكمن هدف نموذج لستر المفاهيمي في محاولة وصف السلوكيات في مراحل المعرفة الأربع، من حيث «نقاط» حدوث أفعال ما وراء المعرفة في أثناء حل المسألة. ويصف الفلاسفة أحياناً فعل ما وراء المعرفة هذا على أنه «التفكير حول التفكير».

وقد اقترح شونفلد (Scheonfeld 1985, 1992) وجوب دراسة حل المسألة ضمن السياق الأوسع لما يعنيه مفهوم تعلم «التفكير الرياضي»، حيث وصف هذا التفكير على أنه تطوير وجهة نظر رياضية، وتقويم عمليات التمثيل والتجريد، وامتلاك الميل، والاستعداد لتعميمها.

وعلى أي حال، فإن التعميم مرتبط ارتباطاً لا ينفصل بعملية التجريد (Davydov, 1990, P, 13). ووفقاً لرأي دافيدوف (Davydov 1990)، فإن عملية تحديد صفة ما بصفاتها عامة، وفصلها عن صفات أخرى يتيح للطفل تحويل الفئة العامة إلى أشياء مستقلة ومحددة من الأفعال المتلاحقة، في حين تحدث عملية التجريد عند تركيز الفرد على سمات وخصائص محددة لشيء معيّن، ومن ثم عدّ هذه الخصائص منعزلة عن الأصل. ويمكن اللجوء إلى ذلك لفهم جوهر ظاهرة معينة بهدف تطبيق النظرية نفسها على الحالات التي تنطبق عليها.

وقد ركزت البحوث المبكرة عن التعميم على قدرات طلاب المدارس الابتدائية على تعميم مفاهيم الأعداد (Davydov, 1990; Dienes, 1961; Shapiro, 1965). واهتم الباحثون كثيراً بعملية التعميم في تعليم الرياضيات في الاتحاد السوفيتي سابقاً (Davydov, 1990; Krutetskii, 1976; Shapiro, 1965).

وفي هذا السياق، كتب شابيرو (Shapiro, 1965) الفقرة الآتية عن الطلاب الموهوبين في الرياضيات:

«تحدث عملية تطوير التعميمات من الأمثلة الأولى في مراحل التعلم المبكرة. ومع مرور الوقت، غالباً ما يدمج التحول في الشكل العام مع التعميمات، ويطبق فوراً على مجموعة كاملة من المسائل من نوع واحد. أما لدى الطلاب الأقل قدرة، فإن التعميمات تتضح تدريجياً، وتظهر في مراحل متأخرة، أو أنها لا تتضح أبداً» (ص. 95).

وقد حلّل كروتسكي (Krutetskii, 1976) بدوره، قدرة التعميم لكل من الطلاب العاديين، والطلاب الموهوبين ضمن سلسلة من التجارب، وافترض أن الطلاب ذوي القدرات المختلفة يتسمون بالتباين في درجة التطور، من حيث القدرة على تعميم المادة الرياضية، والقدرة على تذكر التعميمات (ص. 84). وقد أجرى كروتسكي دراسة على تسعة عشر طالباً يتباينون في قدراتهم الرياضية. واستناداً إلى تجاربه مع هؤلاء الطلاب، فقد توصل إلى أنه كان بمقدور الطلاب الأكثر قدرة (الموهوبين) تكوين تعميمات رياضية على نحو أسرع وأوسع. ولاحظ أن هؤلاء الطلاب من «أصحاب القدرة» كانوا قادرين على بيان التركيبة العامة للمسائل وفهمها قبل أن يحلوها، في حين لم يكن بمقدور الطلاب الأقل قدرة إدراك العناصر المشتركة في المسائل، وأخفق الطلاب «غير القادرين» في هذه المهمة. ولكي يتمكن الطلاب من صياغة التعميمات صياغة صحيحة، يتعين عليهم التمكن من التجريد من محتوى معين، وتحديد أوجه الشبه والتراكيب والعلاقات (Krutetskii, 1976).

وفي الواقع أن غالبية الدراسات المتعلقة بعملية التعميم تجري ضمن سياق مفاهيم الأعداد وعلم الحساب والجبر. ويبدو أنه لا توجد بحوث عن التعميم ضمن سياق العمليات

الرياضية العليا، مثل حل المسائل على مستوى المرحلة الثانوية. ولا يوجد على وجه الخصوص بحوث عن التباين في سلوكيات حل المسائل بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين. وتكتسب مثل هذه البحوث قيمة كبيرة بالنسبة إلى التربويين الذين يسعون لتقديم منهاج متميز في غرفة الصف التي تضم طلاباً متفوقين وغير متفوقين.

المنهجية

كان الباحث في هذه الدراسة معلماً في مدرسة ثانوية ريفية في الغرب الأوسط من الولايات المتحدة، شاركه فيها تسعة من الطلاب المبتدئين (أربعة ذكور، وخمسة إناث)، ملتحقين بصف مسرّع لمادة الجبر¹ التي يدرّسها الباحث. وكان الطلاب التسعة الملتحقون بصف الجبر المسرّع راغبين في المشاركة في هذه الدراسة ومستعدين لذلك، وكانوا جميعاً من البيض الذين ينحدرون من خلفية اجتماعية واقتصادية من الطبقة الوسطى. ويتطلب الالتحاق بصف الجبر المسرّع في هذه المدرسة الثانوية توصية من معلمي الصف الثامن، إضافة إلى أداء يفوق المتوسط في متطلبات الجبر السابقة.

لم يطلع الباحث على بيانات اختبار الطلاب التسعة في الصف في أثناء جمع البيانات وتحليلها. وعلى الرغم من ذلك، وبعد الانتهاء من جمع البيانات وتحليلها، فقد اطلع الباحث على بيانات الاختبار الخاصة بالطلاب التسعة، واكتشف أن أربعة منهم قد صُنّفوا على أنهم طلاب متفوقون في الرياضيات في مدارسهم الابتدائية، حيث استند التصنيف إلى مجموعة متنوعة من العوامل، مثل علامات اختبار الذكاء (أكثر من 124)، واختبار ستانفورد التحصيلي (Stanford Achievement Test) (المئين 95)، وتوصيات المعلمين والمرشدين التربويين. ويوضح جدول (1:2) صورة موجزة لتحصيل الطلاب التسعة.

كانت كتابة الصحائف اليومية جزءاً مكماً لدورة الجبر المسرّعة، حيث يعين المعلم بصورة متكررة مسألة غير عادية أو لغزاً كل أسبوعين، ويحل الطلاب هذه المسائل أو الألغاز في صحائف مذكراتهم اليومية. وقد طلب الباحث إلى الطلاب أن يدوّنوا كل شيء جربوه وفيها «الخرابيش» في هذه المذكرات.

جدول 1:2 ملخص تحصيل الطلاب التسعة

الإسم	اختبار	علامة الرياضيات ²	تطبيقات الرياضيات العلامة ³ الخام (من 03)	غير لفظي العلامة الخام ⁴ (من 63)
OLSAT	SAT	SAT		
إيمي	162	89	30	36
جون	124	85	29	32
مات	140	87	30	33
هانا	126	85	28	32
المجموعة الفرعية أ: الطلاب النابغون في الرياضيات ممن صاغوا التعميمات				
إيمي	162	89	30	36
جون	124	85	29	32
مات	140	87	30	33
هانا	126	85	28	32
المجموعة الفرعية ب: الطلاب غير الموهوبين ممن صاغوا تعميمات خاطئة				
بارت	100	68	19	22
جيم	120	74	21	25
إيزابيل	05	70	20	22
المجموعة الفرعية ج: الطلاب غير الموهوبين ممن لم يصوغوا تعميمات				
جامي	98	60	15	20
هيدي	102	62	16	21

(1) ستانفورد- بينيه (الطبعة الرابعة). الوسيط = 001؛ الانحراف المعياري = 16؛ البيانات في الأعمدة 2-3 مستخلصة من سلسلة SAT (مطبقة على طلاب الصف الأول) (2) تألف جزء الرياضيات من تسعين بنداً عن مفاهيم الأرقام (34)، الحساب (26) والتطبيق (30). (3) تألف جزء الرياضيات من ثلاثين بنداً عن حل المسائل (12)، الرسوم البيانية (3)، الهندسة (6) والقياس (9). (4) اختبار قدرات مدرسة أوتيس-لينون Otis-Lennon School Ability Test-OLSAT (الطبعة السابعة، طُبّق على طلاب الصف السادس. يتألف الجزء غير اللفظي من الامتحان من بنود حول المنطق الرقمي (18)، والمنطق الكمي (18) مفاهيم رياضية

وقد منح الطلاب الذين أتموا التلميحات الثلاثة، وضمّنوا جميع أعمالهم و«خربشاتهم» دفاتر مذكراتهم، علامة كاملة. أما التلميحات الثلاثة التي زوّد بها الباحث الطلاب فهي:

1. أعد صياغة المسألة بكلماتك الخاصة. وبعبارة أخرى، ما المطلوب في هذه المسألة؟

2. كيف ستبدأ حل المسألة؟

3. حُلَّ المسألة، واكتب ملخصاً عن الأمور التي سارت على نحو جيد، والتي لم تكن كذلك.

كشفت المذكرات التي كتبت على مدار العام الدراسي أن جلّ الطلاب كان وصفهم إستراتيجيات الحل واضحة، وكانوا قادرين على معالجة المسائل الرياضية التي لم يتضمنها المنهاج المدرسي. ومن أجل الإبقاء على الدراسة طبيعية، بعيدة عن التدخل قدر الإمكان، مع المحافظة على اتساق الممارسات داخل الغرفة الصفية، حدّد الباحث المسائل المركبة (Combinatorial Problems) الخمس (انظر ملحق أ) للدراسة بصفتها واجبات يحلها الطلاب في صحائف مذكراتهم بدءاً بالمسألة الأقل تعقيداً. وقد حُدّدت هذه المسائل بصفتها واجبات خلال ثلاثة شهور.

اختيرت هذه المسائل بكل دقة وعناية على أن تمثل أوضاعاً تسهل عملية التمثيل والمنطق والتجريد، ومن ثم يُتوصل في نهاية المطاف إلى صياغة تعميمات. وقد طُبِّقت المعايير الآتية لتحديد هذه المسائل:

1. يجب أن تعالج المسائل أفكاراً رياضية معمقة، بمعنى ألا تكون عادية متكررة، وأن يتطلب حلها المثابرة والإبداع من جانب الطالب.
2. كانت المسائل مركبة بطبيعتها، ويعود ذلك إلى أن بحوث تعليم الرياضيات المطبقة على طلاب المدارس الابتدائية، قد أشارت إلى أن الأطفال لديهم قدرات حدسية في معالجة المسائل المركبة (English, 1992).
3. مثلت المسائل أوضاعاً متنوعة ومتزايدة في تعقيدها، وكانت خطة زيادة التعقيد في المسائل تدريجياً متسقة مع البحوث الأولى حول عملية التعميم (Davydov, 1990; Dienes, 1961; Krutetskii, 1976).
4. كانت المسائل وطرائق الحل قابلة للتعميم، إضافة إلى ذلك، فقد اتسمت الحلول لفئة من المسائل التي تبدو مختلفة ومشتركة في العمومية، بأنها صعبة جداً، وقد أُطلق عليها اسم مبدأ برج الحمام (Pigeonhole Principle) الذي ينص على ما يأتي: إذا وضعت الحمامات (م) في تجاويف برج الحمام (ن)، وكانت (م)

أكبر من (ن)، (م < ن)، فعندئذٍ لا بد من أن يكون في أحد تجاوييف برج الحمام أكثر من حمامة واحدة.

واقترح الباحث أن الإستراتيجيات التي يطورها الطلاب يمكن أن تتطور مع تعقيدات المسألة، وهذا يعتمد على التمرس الرياضي للطلاب، وفي نهاية المطاف يقود بعض الطلاب إلى اكتشاف المبدأ العام الذي يمكن أن يطبق عليها جميعاً.

جمعت البيانات من خلال كتابات الطلاب لمذكراتهم، ومن خلال المقابلات التشخيصية، وكتابات المعلمين في مذكراتهم اليومية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي. وقد كُلف الطلاب بخمس مسائل مركبة بدءاً من المسألة الأولى، وكان المسوغ وراء تقديم ثلاثة تلميحات رغبة الباحث في البدء بمراحل حل المشكلات الأربع (Lester, 1985). وقد أعطي الطلاب مدة تراوحت من أسبوع إلى عشرة أيام لحل المسألة، وكان الباحث خلالها يجمع صحائف مذكرات الطلاب الكتابية أسبوعياً للاطلاع على حلولهم، ومن ثم يرصد مجموعة من الأسئلة يطرحها عليهم في أثناء المقابلة.

جرت مقابلة الطلاب بعد أسبوع من تسليم المذكرات التي تضمنت كتاباتهم قبل الدوام الدراسي أو بعده. واتّبع الباحث أسلوب المقابلة الإكلينيكية (Clinical Interview) الذي ابتدعه بياجيه (Piaget, 1975)، وطبقه على دراسة عملية التفكير لدى الطلاب. وكانت المقابلات مفتوحة النهاية بهدف إعطاء الطلاب فرصة التعبير عن عملياتهم الفكرية عند حل المسألة. وفي جلسات المقابلات الخمس جميعها التي أجريت مع الطلاب على مدار ثلاثة شهور، وجّهت إليهم الأسئلة الآتية:

1. كيف بدأت التعامل مع المسألة؟
2. كم أمضيت من الوقت في هذه المسألة؟
3. ما وجه المقارنة بين هذه المسألة ومسائل الجبر التي نتعامل معها في الصف الآن؟
4. كيف تتحقق صحة إجابتك؟
5. كيف توضح إجابتك لصديق؟
6. هل استخدمت إجراءً معروفاً في حل المسألة؟

7. وأما فيما يتصل بالمسائل الثانية والثالثة والرابعة والخامسة، فقد سئل الطلاب هل أجروا أي تحسين أو تعديل على إستراتيجية سابقة، وهل توصلوا إلى أوجه شبه في المسائل أو الحلول؟

لقد صيغت هذه الأسئلة أملاً في أن يتمكن الطلاب من التعبير عن إستراتيجيات حلولهم. وأراد الباحث أيضاً من الطلاب أن يبرروا إجاباتهم، ويوضحوا المنطق الذي استخدموه في الحل. وقد وجّه السؤالين «الثالث و السابع» لحث الطلاب صراحة على الوصول إلى تعميمات. وبعد كل جولة من المقابلات، كان الباحث يسجل انطباعاته عن المقابلات في مذكراته الخاصة بهذا الغرض، حيث سُجّلت المقابلات صوتياً على أشرطة، ومن ثم حُوّلت لغوياً بصورة حرفية، ودُققت أيضاً الأخطاء التي فيها. تألفت البيانات من كتابات الطلاب في دفاتر المذكرات الخاصة بهم، ومن مخطوطات المقابلات، إضافة إلى المذكرات التي دوّنها الباحث.

تبع ذلك تحليل لكتابة صحائف الطلاب والبيانات المدونة، باستخدام مناهج مستقاة من نظرية راسخة ومبررة ومثبتة (Glaser & Strauss, 1977) (Grounded Theory). واستخدمت في ذلك طريقة المقارنة الثابتة (Constant Comparative) بهدف البحث عن أنماط في البيانات. وبعد إجراء المقارنات من السمات الأساسية لمنهجية النظرية المثبتة. وفي هذا السياق، جرى تفعيل الفئات الأربع المتمثلة في التوجه والتنظيم والتنفيذ والتحقق المستمدة من نموذج ليستر لحل المشكلات. وقارن أيضاً الباحث سلوكاً بسلوك بهدف تصنيف البيانات وفقاً لنموذج ليستر المفاهيمي، ثم قارن كل سلوك بغيره من السلوكات في المستوى الإعدادي بهدف تحديد أوجه الشبه والاختلاف، ومن ثم يصار إلى وضعها في الفئات، وحُدّدت الفئة بخصائص أو أفعال حدّد معناها، أو أعطيت معنى. وعندما رُمّزت البيانات وحُلّت، حُصل على أوجه شبه واختلاف في سلوك حل المشكلات للطلاب التسعة، وفي السلوكات التي تميز صياغة التعميمات للمسائل الخمس المركبة، حيث برزت فئات التعميم والتأمل نتيجة الدراسة.

أما التعميم فقد وصف في هذه الدراسة على أنه العملية التي يشتق الطلاب من خلالها أو يستنتجون مبادئ ونتائج من حالات خاصة. وتتضمن تحديد القواسم المشتركة في بنية المسائل وحلولها. واشتملت أيضاً على مقارنات، إضافة إلى مجموعة أخرى أصغر منها. وبعبارة أخرى، فإن التأمل يتألف من التفكير في أوجه الشبه في المسائل والحلول، ومن ثم تلخيص أوجه الشبه تلك على مدار مدة من الوقت. وأخيراً، تؤدي العاطفة أو الوجدان (*Affect*) دوراً كبيراً، وتؤثر أيضاً في نجاح أو فشل الطلاب في تكوين الصورة العامة التي تميز مجموعة من المسائل المستخدمة في الدراسة. ويشمل البعد الانفعالي الاتجاهات والمعتقدات والآراء والقناعات التي يتبناها الشخص (Burton, 1984; Mandler, 1948).

وتلبيةً لمتطلبات الصدق في هذه الدراسة، عمد الباحث إلى استخدام ثلاث مصادر للبيانات للتحقق من صدقها، هي: البيانات المستقاة من كتابات الطلاب في صحائف المذكرات، ووثائق المقابلة، إضافة إلى كتابات الباحث في دفتر المذكرات الخاص به، واستخدم الباحث أيضاً إستراتيجية تبادل الذاتية أو البين- ذاتية (*Inter Subjectivity*) عن طريق تكليف زميل بتحليل البيانات المستقاة من المقابلات، مستخدماً أسلوب الترميز الذي وضعه الباحث. وفعلاً، رمّز الزميل ثلاثين صفحة عشوائية من بيانات المذكرات والمقابلات وحلّلها، وتوصل إلى النتيجة نفسها التي توصل إليها الباحث. وبحسب شريحة معينة من البيانات التي رمّزها زميل للباحث على نحو مستقل، كان هناك توافق ل 89% من السلوكات التي تقع ضمن فئة التوجه، و 86% للسلوكات التي تقع ضمن التنظيم، و 93% للتنفيذ و 96% للتعميم، في حين حاز التأمل على 91%. وهذه النتائج تضيف مزيداً من الصدق على نتائج البحث.

وقد لبّى الباحث متطلبات صدق الدراسة كذلك عن طريق دراسة الطلاب في صف الجبر نفسه للصف التاسع، حيث وثّق ملاحظاته عن الطلاب على مدار العام الدراسي في مذكراته. وكذلك الحال من حيث تخصيص وقت كافٍ في هذا المجال، حيث إن الباحث كان أيضاً معلماً للصف التاسع، وكان ملماًً إماماً تاماً بثقافة غرفة الصف. إضافة إلى

ذلك، فقد سُجِّلَت المقابلات الشخصية على أشرطة، ودُوِّنت حرفياً، وأُعِيدت إلى الطلاب بغرض التوضيح أو الحذف أو الإضافة.

محددات الدراسة

على القارئ أن يدرك أن سياق الدراسة قد أسهم في طبيعة النتائج. ومن هنا، يود الباحث أن يشير إلى المزايا الفريدة لهذه الدراسة النوعية، وعلى هذا، يكون بوسع القارئ الحكم على قابلية تطبيق النتائج في مواقف أخرى أو تعميمها.

كان الطلاب في هذه الدراسة مبتدئين في صف الجبر المسرع في مدرسة ثانوية ريفية. من الناحية الديمغرافية كان الطلاب جميعاً من البيض، وينحدرون من خلفية اجتماعية واقتصادية من الطبقة الوسطى. وكان ثمانية من أصل تسعة طلاب يطمحون إلى إكمال المرحلة الثانوية بدراسة حساب التفاضل والتكامل. وقد شجَّع الطلاب، المستهدفون في هذه الدراسة، وحُفِّزوا على النجاح في المدرسة، وكانوا مستعدين لبذل الجهود المطلوبة في هذا البحث. وهكذا، فقد يكون لاستعداد الطلاب للمشاركة في الدراسة ودافعيتهم أثر في مستوى جهودهم والنتائج التي توصل إليها.

كان الطلاب التسعة الذين شاركوا في هذه الدراسة، قد درسوا مقرر ما قبل الجبر (Pre-Algebra) في الصف الثامن، سنة كاملة. ولم يحدث أن تعرض هؤلاء الطلاب في خلفيتهم الرياضية قبل المرحلة الثانوية لبناء البراهين الرياضية، ولم يتوقع منهم أيضاً أن يبنوا حلولاً عامة للمسائل الجبرية وما قبل الجبرية. ولو تعرض الطلاب لمسائل تشتمل على برهان رياضي، لكان من الممكن أن يميزوا بين المسائل التي تتطلب حلولاً موجودة ومحددة (Existence Solutions) (المسائل 1 و 2) مقارنة بتلك التي تتطلب حلولاً عامة (General Solutions) (المسائل 3، 4، 5).

كانت لدى الباحث توقعات كبيرة جداً تتعلق بطلاب صف الجبر المسرع، إذ توقع أن يقضي الطلاب وقتاً أطول وحدهم في حل المسائل في صحائف مذكراتهم. وتشير صعوبة المسائل الخمس المستخدمة في هذه الدراسة إلى أن الباحث توقع قفزات مفاجئة غير

عادية من طلاب مرحلة ثانوية مبتدئين. وكان الباحث ذا فاعلية أيضاً في تشجيع الطلاب على كتابة إستراتيجياتهم وملخصاتهم التأملية بخصوص هذه المسائل على مدار الفصل الأول. لذا، كانت هذه الخلفية متوافرة لدى هؤلاء الطلاب عند إعطائهم المسائل المركبة الخمس في الفصل الثاني. وعلى هذا، فإن الوضوح الموجود في كتابات المذكرات عائد إلى تأثير الباحث في الطلاب.

طُلب إلى الطلاب في صف الجبر أن يحلّوا المسائل بأنفسهم دون الرجوع إلى كتب أو أصدقاء أو أشخاص آخرين في الصف. ويشير التنوع في الحلول الواردة في مذكرات الطلاب، والتنوع في التفسيرات في أثناء المقابلات، إضافة إلى إخفاق كثير من الطلاب في التوصل إلى حلول للمسائل الثلاث الأخيرة، إلى أن الطلاب لم يتعاونوا فيما بينهم. وعلى الرغم من ذلك، فهناك احتمال ضئيل أن يكون بعض الطلاب قد تحدثوا إلى غيرهم عن هذه المسائل.

النتائج

نجم عن التحليل النوعي لدراسات الحالات التسع، ثلاث مجموعات فرعية استناداً إلى سلوكيات حل المشكلة والتعميمات التي طورها الطلاب. ضمت المجموعة الفرعية: (أ) كلاً من (Amy, John, Matt & Hanna) الذين أفلحوا في اكتشاف الصورة العامة التي تميز حلول المسائل، أي مبدأ برج الحمام، حيث تمكنوا من تحديد أوجه الشبه في بنية المسائل وحلولها، وقد تبينوا أن الحلول تتطلب «مطابقة» كميتين غير متساويتين أو المقارنة بينهما، وعندئذٍ يتمكنون من تحديد الدور الذي تؤديه في حل المسألة، أي، أي تجويف (في برج الحمام) قد أكره على أن يحوي أكثر من حمامة واحدة. أظهر هؤلاء الطلاب مثابرة كبيرة نحو الفضول، وحُفِّزوا على تعقب المسائل والتأمل ملياً فيها على مدار مدة طويلة من الوقت. وعلى نحو ما أُشير سابقاً، فقد اطلع الباحث على تفاصيل الاختبارات المتعلقة بالطلاب التسعة بعد جمع البيانات وتحليلها، ليتبين أن الطلاب الأربعة في المجموعة الفرعية (أ) كانوا متفوقين في الرياضيات في مدارسهم الابتدائية.

ضمت المجموعة الفرعية (ب) كلاً من (Bart, Jim & Isabel) الذين كان مخطط تعميمهم العام يتمثل في استخدام عمليات الجبر في الأعداد المعطاة في المسائل. ركز هؤلاء الطلاب على أوجه الشبه الظاهرية في المسائل، وحاولوا تطبيق عمليات من الجبر. وغالباً ما أظهرت مقارناتهم بين المسائل كثيراً من التناقضات، فقد أخفقوا في تعقب تسلسل الأفكار من مقابلة إلى أخرى على مدار المسائل الخمس.

وأخيراً، ضمت المجموعة الفرعية (ج) كلاً من (Jamie & Heidi)، اللذين أظهر مخططهما العام «التوصل إلى كثير من الأمثلة ذات الفائدة»، وقد عُدّ ذلك في بعض المسائل ليشمل «كثيراً من الأمثلة عديمة الفائدة»، واستخدم هذا المخطط العام مراراً وتكراراً، وكان هدف الطالبين التمكن من المسألة، إذ كانا مهتمين اهتماماً أساسياً بتنفيذ ما تتضمنه هذه المسألة وتحقيق صحته.

تظهر الجداول من (2:2-4:2) أوجه الشبه والاختلاف في سلوكات الطلاب، ويتبع ذلك جزء توضيحي يركز على بعض الحلول التي قدّمها (Amy, John, Matt & Hanna)، ويشتمل على مقالات قصيرة تظهر استراتيجيات حل المسائل، إضافة إلى الخبرات الرياضية لهؤلاء الطلاب الأربعة الموهوبين. يقارن جدول (2:2) بين سلوكات حل المشكلات لدى الطلاب في المجموعات الفرعية الثلاث للحل في مراحل التوجيه والتنظيم والتنفيذ والتأمل، في حين يقارن جدول (3:2) بين الطلاب في سلوكات التعميم والتأمل ضمن المجموعات الفرعية الثلاث. وأخيراً، يقارن جدول (4:2) بين السلوك الوجداني لطلاب المجموعات الفرعية الثلاث. وتهدف الجداول الثلاثة إلى إتاحة الفرصة أمام القارئ للمقارنة بين سلوك الطلاب الموهوبين في حل المسائل (المجموعة الفرعية ب و ج).

جدول 2:2 مقارنة سلوك الطلاب في حل المشكلات في مراحل التوجيه والتنظيم والتنفيذ والتحقق

المجموعة الفرعية أ – النابغون	المجموعة الفرعية ب –	المجموعة الفرعية ج –
(Amy, John, Matt & Hanna)	غير الموهوبين (Bart, Jim , Isabel)	العاديون (Jamie, Heidi)
(إيمي، جون، هنا، ومات)	بارت وجيم وإيزايل	(جامي وهيدي)
التوجه	ضعف فهم موقف المسألة وضع الأعداد «المعطاة» في قائمة. صياغة فرضيات للموقف في المسألة المعطاة. تمييز غير واضح بين الجملة الاستفهامية والخبرية.	فهم موقف المسألة على الدوام. تقويم كفاية معطيات المسألة. تحديد فرضيات المسألة. التمييز بين الجملة الاستفهامية والخبرية.
التنظيم	تخطيط شامل عشوائي/ مبهم	التخطيط العام تخطيط متواصل لتحديد «الطريق نحو الأعلى» أو «البدء من نقطة صغيرة
التنفيذ	عدم ضبط تقلبات موقف المسألة. تأدية الأفعال المرحلية «غير العادية». مراقبة تقدم الخطط واتساقها دون دقة	عدم ضبط تقلبات موقف المسألة. تأدية الأفعال المرحلية. مراقبة تقدم الخطط واتساقها.

التحقق	تفحص نتائج الأفعال المرحلية.	تناقض في نتائج الأفعال	استخدام حالة
	تحقق اتساق النتائج مع الخطط المنفذة.	المرحلية.	خاصة في التحقق.
	استخدام حالات خاصة في فهم سبب حدوث ظاهرة ما على نحو أفضل.	تناقض النتائج مع الخطط المنفذة.	استخدام الأمثلة/ اللأمثلة في التوصل إلى النتائج.
		استخدام حالات خاصة في تحقق حدوث الظاهرة.	

جدول 2، 3 المقارنات بين سلوك الطلاب في التعميم والتفكير

المجموعة الفرعية أ – الموهوبون	المجموعة الفرعية ب –	المجموعة الفرعية ج – العاديون
(Amy, John, Matt & Hanna)	غير الموهوبين	
(إيمي، جون، هنا، ومات)	(Bart, Jim , Isabel)	(Jamie, Heidi)
	(بارت وجيم وإيزايل)	(جامي وهيدي)

التعميم	تحديد أوجه الشبه في بنية المسألة.	تحديد أوجه الشبه	تحديد أوجه الشبه
	تحديد أوجه الشبه في حلول المسألة.	الظاهرية في بنية المسألة.	الظاهرية في بنية المسألة.
	استخدام القياس المنطقي.	تناقض في التعبير	ابتداع أوجه الشبه في حلول المسائل.
	تحسين الطرائق حيثما يكون ذلك ملائماً.	اللفظي عن أوجه الشبه في حلول المسائل.	
	توسيع مجال الصحة والدقة.	فرض الترابطات بالقوة بمفاهيم الجبر.	
	تفعيل المبادئ المشتركة.	توضيح العوائق.	

التأمل	تخمين الأمثلة الممكنة وغير الأمثلة وتحققها.	التخمين لكن دون تفحص الحدس.	قليل من التخمين أو عدم التخمين.
	الربط أو العزو إلى خبرة سابقة.	ضعف في اتخاذ القرار في أثناء التنفيذ والتحقق وبعدهما.	طرح المسألة جانباً بعد الانتهاء منها.
	التفكير في أوجه الشبه في المسائل والحلول.	طرح المسألة جانباً بعد الانتهاء منها.	عدم القيام بالتجريد
	استخلاص أوجه الشبه البنائية في المسائل والحلول على امتداد مدة من الزمن.	استخلاص أوجه الشبه الظاهرية من كلمات المسائل والحلول.	

جدول 2: 4 مقارنات السلوك الوجداني

المجموعة الفرعية أ - الموهوبون	المجموعة الفرعية ب - غير الموهوبين	المجموعة الفرعية ج - العاديون
(Amy, John, Matt & Hanna)	(Bart, Jim , Isabel)	(Jamie, Heidi)
(إيمي، جون، هنا، ومات)	(بارت وجيم وإيزابل)	(جامي وهيدي)
الوجدان والانفعال	انعدام المثابرة	انعدام المثابرة
	الثقة/ انعدام الثقة	انعدام الثقة
	الفضول	درجة متدنية من الفضول
	إثارة	الرضا
	الإحباط	انعدام الرغبة في الرضا
	يقدّر الاتصال والتواصل	الاتصال والتواصل
	الرياضيات بصفتها «طريقة للتفكير»	الرياضيات بصفتها «عمليات على الأعداد».
		فكرة مسبقة عن حل المسائل من الكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة

الخبرات الرياضية للطلاب الموهوبين

المسألة الأولى: علب المشروبات الغازية (الصودا Soda)

بدأت «هنا» (Hanna) المسألة بإعادة صياغتها باستخدام كلماتها الخاصة، فكتبت: «هناك ستة أنواع من المشروبات الغازية مدرجة في القائمة، فإذا طلب أحد الطلاب الحصول على علبة واحدة منها، فكم طالباً يجب أن يطلب مشروبات غازية، بحيث يطلب أحد الأنواع الستة اثنان من الطلاب على الأقل؟ وبعبارة أخرى، كم طالباً سيطلب علبة واحدة من المشروبات الغازية، بحيث تُطلب علبة واحدة على الأقل مرتين؟»

كانت خطة هنا في حل المسألة على النحو الآتي: «عمل قائمة بأنواع المشروبات الغازية الستة المختلفة، عندئذٍ سوف تكتب الطالب الأول، الطالب الثاني.. إلخ لترمز إلى طالب واحد لكل طلب... وهكذا لأنواع المشروبات الغازية الستة. «وأخيراً تكون حل هنا من قائمة ضمت أنواع المشروبات الغازية الستة، حيث حددت طالباً واحداً لكل علبة من أنواع المشروبات الغازية الستة المختلفة، وبعدئذٍ عيّنت الطالب السابع لعلبة الزنجبيل ليرمز إلى الطالب الثاني لواحدة من أنواع المياه الغازية الستة». وتوصلت من خلال هذا العمل «إلى أن الأمر يتطلب سبعة طلاب ليطلبوا الصودا، بحيث تكون علبة صودا واحدة لكل طالب لضمان طلب علبة صودا واحدة في الأقل، من بين أنواع الصودا الستة من طالبين على الأقل». وقد دهش الباحث من صحائف مذكرات هنا، حيث أعادت كتابة المسألة بكلماتها وأعدت خطة ونفذتها، وتوقفت عندما تحققت من أن حلها قد لبّى جميع شروط المسألة.

المسألة الثانية: مسألة الأسبرين (Aspirin)

بدأ «مات» (Matt) بحل المسألة حيث كتب: «تتلخص المسألة بالعثور على تسلسل لتناول الأسبرين في ثلاثين يوماً، ومن ثم معرفة هل سيتناول أربع عشرة حبة من الأسبرين في عدد من الأيام المتتالية». لقد فهم هذه المسألة على النحو الآتي: «لا بد من وجود طريقة ما ليتناول الشخص أربع عشرة حبة من الأسبرين في أي عدد من الأيام المتتالية»، وتحقق حبات الأسبرين الخمس والأربعين التي سيتناولها في غضون ثلاثين يوماً. وطلباً لحل

المسألة، تكونت إستراتيجية «مات» من إعداد قائمة بالأيام الثلاثين، وكتابة عدد حبات الأسبرين على الجانب الآخر (انظر شكل: 1:2).

بدأ «مات» بتنفيذ خطته بعمل جدول بحيث كتب على أحد جانبيه ثلاثين يوماً، وكتب على الجانب الآخر منه عدد حبات الأسبرين. «سأحاول كتابة حبة دواء واحدة على الأقل في يوم واحد وأكتب حبتي دواء في بعض الأيام حتى أكمل الحبات الخمس والأربعين، وأعتقد أن هذه الطريقة سوف تتكلل بالنجاح.» حدّد «مات» حبة دواء واحدة لكل يوم من الأيام الثلاثين، ومن ثم أضاف حبة دواء أخرى إلى الأيام بدءاً من الخامس عشر وحتى التاسع والعشرين. وكتب عندئذٍ قائلاً: «الأمر ممكن، إذ إن أقل عدد من الأيام يستغرقه تناول أربع عشرة حبة أسبرين هو سبعة أيام». لم يفكر «مات» في أي شيء بعد ذلك، ولم يشر إلى حقيقة وجود أي حلول أخرى ممكنة، ويبدو أنه كان مقتنعاً أن الجواب كان سبعة أيام استناداً إلى حله. وعلى الرغم من ذلك، فإن الرواية الآتية تظهر أن «مات» كان على دراية بحلول أخرى للمسألة، إضافة إلى قدرته على تحديد أوجه الشبه البنيوية في المسألتين الأولى والثانية.

اليوم	حبة الدواء	اليوم	حبة الدواء	اليوم	حبة الدواء
1	1	11	1	21	2
2	1	12	1	22	2
3	1	13	1	23	2
4	1	14	1	24	2
5	1	15	2	25	2
6	1	16	2	26	2
7	1	17	2	27	2
8	1	18	2	28	2
9	1	19	2	29	2
10	1	20	2	30	1

شكل 1:2 تمثيل «مات» لمسألة الأسبرين

الرواية الأولى

الباحث: هل تعتقد أن هذه هي الطريقة الوحيدة للحل؟

الطالب: أعتقد ذلك.

الباحث: إذاً، لا توجد طريقة أخرى للحل.

الطالب: هل تقصد أن هذا النوع فقط من الأعداد، هو الذي يمكن

استخدامه؟

الباحث: نعم

الطالب: لا، لأنه يمكنك استخدام زوج من الثلاثيات، أو وضع يوم واحد

معها جميعاً، وأما بقية الأيام فيمكنك وضع واحدة فقط.

الباحث: حسناً، كم أمضيت من الوقت في حل المسألة؟

الطالب: أمضيت فيها يومين قبل الحل، وفكرت فيها برهة من الزمن، ومن

ثم كتبت المهمتين الأولى والثانية في قاعة الدراسة. وبعد ذلك،

عدت إلى البيت، وفي اليوم التالي أمضيت نصف ساعة من الزمن

وأنا أفكر في طريقة حلها.

الباحث: أتعني أنك قد أمضيت وقتاً أطول في حل هذه المسألة مقارنة بما

سبقته؟

الطالب: نعم، فقد كانت المسألة الأولى سهلة نوعاً ما.

الباحث: هل ترى ثمة أوجه شبه بين المسألتين؟

الطالب: ما لاحظته هو أنني كنت أمضي قُدماً وأضع واحدة، ومن ثم أضيف

أخرى في بضعة أيام، ومن ثم توصلت إلى الإجابة.

الباحث: حسناً.

الطالب: هذا كل ما فعلته في المسائل جميعها (مشيراً إلى مسألة الصودا)،

كان ينبغي لأحد الطلاب أن يحصل على علبتين، وبذلك، وضعت

اثنتين لأحدهم.

الباحث: وماذا عن المسألة الثانية؟

الطالب: وضعت واحدة منها في كل يوم من الأيام، ومن ثم وضعت حبتين في نصف الأيام.

المسألة الثالثة: مسألة مجموع العدد

كتبت إيمي (Amy) أفكارها عن المسألة المعطاة في صحيفة مذكراتها، قائلة:

تتلخص المسألة في معرفة كيفية حدوث شيء ما. عليّ بأن أفكر كيف يحصل هذا، وأبرهن لنفسي ولكم أن هذا يحصل دائماً. قد يبدو هذا غير ممكن، ولكنه سيحصل دائماً. إنه أمر مثير إلى حدٍّ بعيد، عليك أن تفكر في أن ذلك لا يفيد مع بعض مجموعة الأعداد، ولكنه ينجح مع كل مجموعة من الأعداد وفي كلٍّ منها.

ولكي تبدأ المسألة، فقد دارت خطة إيمي (Amy) حول عمل مجموعة من عشرة أعداد بين الواحد والمئة. عندئذٍ ستعتمد إلى استخدام هذه المجموعة؛ لتتوصل إلى طريقتين للحصول على المجموع نفسه، ثم تعمل بعد ذلك مجموعة أخرى، وتستمر في تكرار هذه العملية. وكتبت قائلة: «أمل أن أكتشف النمط، عندئذٍ أستطيع إثبات كيفية حدوث هذا.»

كانت مجموعة «إيمي» الأولى على النحو الآتي: {3, 12, 23, 29, 53, 61, 70, 79, 81}, وكان المجموعان: $(3+12+79=94)$ وهو عدد من ضمن المجموعة. وبعبارة أخرى، فإن المجموع الثاني هو $(94=94)$. ومما تجدر الإشارة إليه، أن طريقتها في التوصل إلى هذا كانت عن طريق طرح تسعة وسبعين من أربعة وتسعين لتحصل على خمسة عشر، وبعدها لاحظت أن $3+12=15$ ، ومن هنا، فإن $3+12+79=94$.

أما مجموعتها الثانية فكانت على النحو الآتي: {9, 12, 29, 41, 45, 71, 73, 88, 97}, وكان المجموع الذي توصلت إليه هذه المرة على النحو الآتي: $(54+12+41=98)$. وعند هذا الحد، قررت أن تجرب أمراً آخر مختلفاً. إذ ستبدأ بمجموعة من عشرة أعداد، ولكن ستتقحها هذه المرة بطريقة ما، أيّ تغير بعض العناصر أملاً في الحصول على «نتائج مختلفة». وقالت إنها كانت تجرب في هذه المرحلة أملاً في اكتشاف شيء ما. وبدأت بالمجموعة الآتية: «{5, 14, 16, 29, 44, 46, 53, 61, 80, 89}»، واخذت تبحث عن طرائق مختلفة للتوصل إلى حل، وبعبارة أخرى، فإن المجموع يساوي عدداً من ضمن

المجموعة، أو مجموعتين يكونان متساويين. وتوصلت إلى حلول مختلفة على النحو الآتي:
 $(5+14+61=80)$ ؛ $(46+5+29=80)$. عندئذٍ قررت «استبدال» بعض الأعداد و«التوصل إلى نتائج جديدة»؛ وعليه، استبدلت بالأعداد 5, 14, 29, 46, 80 أعداداً أخرى مختلفة. وبدأت مع المجموعة: {5, 14, 16, 29, 44, 46, 53, 61, 80, 89} التي سميتها المجموعة «الأصلية»، وغيرتها إلى {6, 7, 16, 21, 44, 49, 53, 61, 82, 89}، وأطلقت عليها اسم المجموعة «المنقحة». واستبدلت بالأعداد 6, 7, 21, 49, 82 الأعداد 5, 14, 29, 46, 80؛ لترى هل سينتج من هذا مجموعة لا تعطي أي حلول. وعلى الرغم من ذلك، فقد وجدت مزيداً من المجاميع على جناح السرعة، وهذا ما أثار دهشتها بأن هذه الطريقة لا تزال ناجعة. « $7+82=89$ ؛ يا للروعة! لقد توصلت إلى إجابة صحيحة في المرة الأولى» وقررت العثور على مزيد من المجاميع، وقد نجحت؛ ومثال ذلك: $7+21+61=89$ ، وهو عدد من ضمن المجموعة المنقحة؛ $16+49=21+44$ ؛ $61+21=82$ ، و $7+16+21=44$. وعندما وصلت إلى نهاية مسدودة أخرى، قررت تجربة شيء جديد. وكتبت قائلة: «سأضع بعض الأفكار في اختيار الأعداد العشرة.»

وأخيراً، توصلت إلى مجموعة الأعداد، وكانت على النحو الآتي: {1, 2, 4, 8, 16, 32, 64....} «بدأت بالعدد واحد، ثم اختارت العدد اثنين. لم أكن أهدف إل الحصول على حل آنذاك، لذا، لم اختر العدد ثلاثة عندئذٍ، واخترت العدد أربعة بدلاً من ذلك؛ لأن $1+2=3$ ، وبذلك يكون الحل قد ظهر فوراً، وواصلت العمل على هذا النسق. سيكون العدد الأكبر الآتي هو سبعة؛ لأن $1+2+4=7$ ، لذا، لم أختار العدد سبعة، واخترت العدد ثمانية بدلاً منه.» استمررت بهذا النمط مع اختيار الأعداد بكل دقة وعناية، حتى وصلت إلى العدد أربعة وستين، كما لاحظت أنها كانت تضاعف العدد السابق لتحصل على العدد الآتي. لم يكن هناك ثمة حل ممكن، ولكن إذا ضاعفت العدد أربعة وستين، فسوف أحصل على العدد مئة وثمانية وعشرين في الوقت الذي تشترط فيه المسألة أن تكون الأعداد محصورة بين الواحد والمئة، لذا، تعذر عليّ استخدام العدد مئة وثمانية وعشرين. يتبقى لديّ ثلاثة أعداد أخرى يتعين عليّ إيجادها. «إذا انتقيت أي عدد عشوائي، فانظر ما سيحدث.» اختارت

(Amy) عدداً من الأعداد العشوائية بين أربعة وستين ومئة، مثل الأعداد 87, 99, 68, 71, 84, 92، وكانت دائماً تجد مجاميع مساوية لأعداد من ضمن المجموعة، منها مثلاً: $4+1+2+61+46=78$ ، ثم اختارت بعد ذلك أعداداً من ضمن مجموعة أعدادها التي اختارتها بكل دقة وعناية، مثل: 5, 17, 45, 50, 9, 29، ووجدت مجاميع مساوية لتلك الأعداد، وكان تخمينها بأن أكبر عدد من الأعداد يمكن أن يكون ضمن المجموعة لا يوصل إلى حل هو سبعة أعداد، أي مجموعين متساويين. فتوصلت إلى نتيجة مفادها بأن المرء يستطيع اختيار سبعة أعداد صحيحة دون أن يتوصل إلى حلول، ولما كانت المسألة تتطلب اختيار عشرة أعداد صحيحة، فإن الحل موجود دائماً.

وخلاصة القول أن الذهاب بعيداً أعلى من العدد الأكبر، ينجم عنه ظاهرة معينة تفي بشروط المسألة. ففي المسألة الأولى، أدى زيادة عدد الطلاب فوق العدد ستة إلى طلب الصودا مرتين. وأما في المسألة الثانية، فقد أدت زيادة عدد حبات الدواء على ثلاثين حبة فأكثر، إلى إجبار الشخص على تناول أكثر من حبة في اليوم، وترتب على ذلك سلسلة من الأيام المتعاقبة حيث استهلكت أربع عشرة حبة دواء تماماً. وفي هذه المسألة، في حالة العشرة أعداد، فإن قدرة «إيمي» على تكوين مجموعة عظمى من الأعداد لم تتجاوز السبعة، قد اختيرت بدقة وعناية، نجم ذلك الحصول على مجموعين متساويين عند اختيار عنصر ثامن. وهذه هي النقطة التي جعلت «إيمي» تفكر ملياً بحلها، وكتبت قائلة: «لما كنت قد حاولت الحصول على أكثر الأبدال الممكنة في المجموعة {1, 2, 4, 8, 16, 64, ...}، فقد ذكرني ذلك بالمسألة الأولى عندما حاولت الحصول على أكبر عدد ممكن من متغيرات الطلبات، حيث حُدد كل شخص بعلة صودا. وبعد كل هذا، فإن هاتين المسألتين متشابهتان! هل خططت لهذا؟»

بدا واضحاً أن إيمي «كانت قد بدأت بتطوير نقطة حدسية حول التعميم المخفي في المسائل، أي مبدأ برج الحمام، فقد كانت قادرة على تحديد التشابه البنيوي في المسائل الثلاث في أثناء المقابلة، وكانت قادرة على التعبير عن مبدأ برج الحمام لفظياً».

المسألة الرابعة : مسألة المعارف (الأصحاب)

فهم جون (John) مسألة المعارف (الأصحاب) هذه (Acquaintance Problem) (The) على النحو الآتي: «أستطيع أن آخذ عشرين شخصاً، وأثبت هل يوجد للشخص نفسه عدد الأصدقاء ذاته، كأى شخص آخر». ولكي يحل هذه المسألة، قال إنه سيعطي أعداداً للعشرين شخصاً، ومن ثم يستخدم إستراتيجية «التخمين والتحقق». ومن أجل حل المسألة، رسم الشكل الآتي (شكل 2:2):

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
210	9	8	7	6	5	4	3	2	1

20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
1-19	19	18	17	16	15	14	13	12	11

شكل 2:2 تمثيل جون لمسألة المعارف

شرح جون الشكل أعلاه على النحو الآتي: يمثل الصف الأعلى الأشخاص في الغرفة، أي العدد 1 يشير إلى الشخص رقم 1 وهكذا، في حين يمثل الصف الثاني عدد الأصدقاء. مثلاً ووفقاً للجدول، فإن الشخص رقم 1 لديه صديق واحد، والشخص رقم 2 لديه صديقان وهلمّ جرّاً. كتب جون قائلاً: «فكرت قليلاً، وقررت هل الرقم 1 يعرف صديقاً واحداً، ومن ثم هل الرقم 2 يعرف صديقين وهكذا. حاولت ألا يكون الصديق نفسه مكرراً مرتين».

وخمن الباحث أن جون قد فكر ملياً في المسألة، قبل أن يقرر المضي في الحل بعدم تحديد العدد نفسه من الأصدقاء للأشخاص في الغرفة. وعند سيره عبر الخطوط ووصله إلى الشخص رقم (20) في الغرفة، عرف ذلك الشخص؛ لأن الشخص رقم (20) لا يمكنه أن يعرف (20) شخصاً في الغرفة، إذ إنه يمكن أن يعرف شخصاً واحداً في الأقل، أو تسعة عشر شخصاً، ومن هنا سينتهي المطاف بوجود شخصين لهما العدد نفسه من الأصدقاء.

وجد الباحث أن هذه الحجة قوية؛ لأنها تنطبق ضمناً على مبدأ برج الحمام، ولكي نتمكن من التوصل إلى أن شخصين سينتهي بهما الأمر بالعدد نفسه من الأصدقاء، طلب

الباحث إلى جون شرح إستراتيجية حله المسألة، ومن ثم طلب إليه أن يوضح ما إذا كان هناك أي أوجه شبه في المسائل أو حلول المسائل التي تقود في نهاية المطاف إلى توضيح مبدأ برج الحمام، والصورة العامة التي اتسم بها حله المسائل الأولى والثانية والرابعة.

وتوضح الرواية الآتية اكتشاف جون لمبدأ برج الحمام.

الرواية الثانية

الطالب: لقد رسمت جدولاً لهم جميعاً، وأدرجت الأشخاص والمجموعات الممكنة جميعها، وحللتها بوضع الأعداد في مكانها الصحيح.

الباحث: إذاً، كيف كان الحل؟

الطالب: رسمت الجدول، ووضعت قائمة بأسماء الأشخاص، وخمنت العدد لكل شخص على حدة.

الباحث: هل هذا هو الشيء الوحيد المشترك؟

الطالب: نعم، فالمسائل الأولى والثانية والثالثة جميعها تتطلب كمية محددة، مثل الأشخاص أو أنواع الصودا، كأن تشترط وجود عدد محدد يمكن أن يكون ممكناً. وبخصوص هذه المسألة (مشيراً إلى مسألة الأسبرين) يمكن أن تكون الكمية المعينة عشرين.

الباحث: هل تعتقد أن هناك معادلة من نوع ما، أو قانوناً مشتركاً بين هذه المسائل تحدثت عنه في السابق؟

الطالب: هناك ست علب صودا وسبعة أشخاص، وثلاثون يوماً، وخمس وأربعون حبة أسبرين؛ لذا، فإني أجزئ الأعداد.

الباحث: إذاً، ما الذي يجري؟

الطالب: كان عدد الأشخاص أكبر من عدد علب الصودا، وعدد حبات الأسبرين أكبر من عدد الأيام، فهناك عدد أصدقاء معروفين أكبر من عدد الأشخاص.

الباحث: عدد أصدقاء معروفين أكبر من عدد الأشخاص؟

الطالب: نعم... واحد منهم أصغر.

الباحث: ماذا تعني بالأصغر؟

الطالب: عدد أشخاص أكبر من عدد الأصدقاء، لم يكونوا متساوين أبداً. هناك شيء ما أكبر أو أكثر.

الباحث: كيف يساعدك ذلك كله على حل المسألة؟

الطالب: توضح المسائل شيئاً واحداً في الأقل، وبذلك عرفت أنه لا بد من أن يكون عدد الأشخاص أكبر من عدد علب الصودا.

الباحث: وماذا حدث نتيجة ذلك؟

الطالب: (صمت)، (يكتب الأعداد)... يمكن أن تحل المسألة عندئذٍ.

عند هذه النقطة من المقابلة، حدد جون تحديداً صحيحاً أوجه الشبه في بنية المسائل الأولى والثانية والرابعة. وعبر عن هذا بقوله: إن المسائل جميعها كانت تتطلب كمية معينة، أو هل أن كمية معينة كانت ممكنة؟ لاحظ أنه عمل جدولاً لحل المسائل الأولى والثانية والرابعة، وأنه قارن بين كميتين، بحيث كانت إحدى الكميتين «أقل» من الأخرى. وقال أيضاً: إن هذا قد سمح بإيجاد حلول للمسائل، حيث إنه قد أفاد ضمناً منه، الأمر الذي مكّنه من إيجاد حل للمسألة، وأعني مبدأ برج الحمام، فقد اتخذ الباحث قراراً تربوياً تعليمياً باستخدام أعداد جون في تسهيل عملية التعبير لفظياً عن مبدأ برج الحمام. ومن المهم أن يلاحظ القارئ أن الباحث اتخذ هذا القرار فقط بعد أن صاغ الطالب مبدأ برج الحمام ضمناً بكلماته. وأما فيما يتعلق بحالة جون، فقد بدا ذلك واضحاً بعد تحديده الكميتين اللتين قورن بينهما، حيث إن إحداهما أقل من الأخرى، الأمر الذي أعان على حل المسألة. وكانت هذه طريقته في التعبير عن مبدأ برج الحمام، وسوف يتضح هذا كله للقارئ من خلال الرواية الآتية:

الرواية الثالثة

الباحث: لمّا كنت قد زوّدتني بالأعداد (6, 37, 45, 19, 20)، فإنني أود أن أسألك السؤال الآتي: ماذا لو استخدمت هذه الأعداد للحمام، وتلك الأعداد لبيوتها؟

الطالب: (ضاحكاً) ستكون هناك حمامة زائدة على الدوام.

الباحث: أين؟

الطالب: سيكون هناك اثنتان في بيت واحد.

الباحث: إذن، أخبرني ما الذي يجري هنا؟

الطالب: عندئذٍ سيتمكنك أن تضع خمس عشرة حمامة في واحدة، وتضع البقية في الأخرى (مشيراً إلى الأعداد 30 و 45). وسيكون هناك أكثر من حمامة واحدة في بعض بيوت برج الحمام.

الباحث: وماذا عن هذين العددين (مشيراً إلى العددين 19 و 20)؟

الطالب: أحد بيوت الحمام سيحتوي على اثنتين هنا.

الباحث: حتى الآن لم تخبرني بمعادلتك.

الطالب: (برهة من الصمت). عدد الحمام أكثر من عدد البيوت. دعنا نقول إن س ترمز إلى البيوت، عندئذٍ سيكون عدد الحمام أكثر من عدد البيوت.

الباحث: كيف يمكنك قول ذلك باستخدام الرمز س؟

الطالب: س + 1

الباحث: إذا أنت أشرت إلى أن لديك بيوتاً بعدد س، وحمامات بعدد س + 1، فماذا بعد؟

الطالب: عندئذٍ سوف تمتلئ البيوت جميعها، وسيمتلئ أحدها أكثر من مرة واحدة. كنت مندهشاً كيف نجح ذلك في المسألة الأخيرة (مسألة المعارف أو الأصحاب) ... لقد نجحت.

وهكذا، فقد توصل جون إلى الصورة العامة التي تصف حلّ المسائل الأولى والثانية والرابعة. وفي أثناء رحلته، لاحظ الباحث أن جون قد فكّر ملياً في «معادلة» ممكنة مدة ثلاثة أسابيع. وعلى عكس إيمي (Amy) التي تعثرت في التوصل إلى الصورة العامة في أثناء محاولتها إيجاد حل للمسألة الثالثة، فقد فكر جون تفكيراً واعياً في شيء ما يعين على تحويل المسائل إلى معادلة. لاحظ أن جون كان سريعاً في تعبيره عن مبدأ برج الحمام، وهذا مرده استخدامه الضمني هذا المبدأ في حله ثلاث مسائل من المسائل الأربع.

المسألة الخامسة: مسألة الفرقة الموسيقية (The Band Problem)

لم يفلح أي من الطلاب التسعة في حل مسألة الفرقة الموسيقية. لقد بنت إيمي و«مات» تفسيرات معقولة لإجراء التوافيق والتباديل، لكنهما أخفقا في تطبيق مبدأ برج الحمام على حل هذه المسألة.

ملاحظة: حلول المسائل الخمس موجودة في الملحق ب.

وبهذا ينتهي السرد الوصفي لخبرات حل المسائل للطلاب الأربعة الموهوبين. لقد اكتشفت إيمي مصادفة مبدأ تجاويف برج الحمام بعد حل المسائل الثلاث الأولى، وتمكنت من تطبيقه على حل المسألة الرابعة، في حين تمكن جون من التعبير لفظياً عن مبدأ برج الحمام، بعد محاولاته حل المسائل الأربع الأولى، بعد تفكيره ملياً، وتحديد أوجه الشبه في المسائل ذوات الأرقام الأولى والثانية والرابعة. وأخيراً، تمكن كل من «مات» وهنّا من اكتشاف مبدأ برج الحمام بعد إجراء محاولات على المسائل الخمس بتحديد أوجه الشبه بين المسائل الأولى والثانية والرابعة. وقد كانت إيمي الطالبة الأكثر نجاحاً في المجموعات الفرعية. وقد عدّها كثير من أساتذة الرياضيات في جامعة مجاورة، رائعة رياضياً؛ نظراً إلى ابتداعها المجموعة العظمى في محاولتها حل المسألة الثالثة.

النتائج والمضامين

تشير النتائج إلى نجاح كل من الطلاب الأربعة الموهوبين إيمي وجون و«مات» وهنّا في صياغة التعميمات. وعموماً، يكمن الفرق الرئيس بين هؤلاء الطلاب وغيرهم في مراحل

حل المسائل الأربع المتمثلة في: التوجه، والتنظيم، والتنفيذ، والتحقق. ويستثمر الطلاب النابغون قدراً كبيراً من الوقت في محاولة فهم موقف المسألة، وتحديد الفرضيات بوضوح، واستنباط خطة شمولية ذات طبيعة كلية. وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلاب لم يتوصلوا إلى حلول عامة للمسائل الخمس البتة، فإنهم عملوا قدماً على نحوٍ مستمر عن طريق البدء بحالات أكثر بساطة تعين على نمذجة موقف المسألة. ولتحقيق ذلك، كانوا يضبطون متغيرات المسألة. وبعبارة أخرى، فقد لاحظوا أن الكميات في المسائل المعطاة لم تكن ثابتة، مثلاً: ضبّطت إيمي في المسألة الثالثة المتغيرات عن طريق انتقاء الأعداد الصحيحة في المجموعات بعناية فائقة، ولم يقيدوا أيضاً أنفسهم بمجموعة من عشرة أعداد فقط، بل حاولوا مع مجموعات تحتوي على أقل من عشرة أعداد صحيحة. وطبق هؤلاء الطلاب في أثناء مرحلة التنفيذ من مراحل حل المسألة إجراءات مرحلية (يدويات) باستمرار، وراقبوا تقدمهم. وعند الحصول على نتائج الإجراءات المرحلية، فُحصت لتحقيق دقتها واتساقها. وفي مرحلة تحقق المسائل الثلاث الأخيرة، كان هؤلاء الطلاب يستفيدون على الدوام من حالات خاصة للتوصل إلى رؤية تفسر حدوث ظاهرة ما. أما من حيث صياغة التعميمات لهذا الصنف من المسائل، فقد أفلح الطلاب بتحديد أوجه الشبه في بنية ثلاث مسائل فأكثر على نحوٍ صحيح، وكذلك أوجه الشبه في حلولهم. لقد كانوا ماهرين في استخدام القياسات في أثناء توضيحهم وجه الشبه في المسائل، وكانوا قادرين أيضاً على الاتصال والتواصل على نحو فاعل، والتعبير عن المبدأ المشترك الذي اعتقدوا أنه يصف ثلاثاً من المسائل أو أكثر. وفي كثير من الحالات، خصصوا مجموعة فرعية أصغر من مجموعة من الأشياء متضمنة في المجموعة المعطاة.

وقد أظهرت سلوكيات التعميم التي أبدتها الطلاب الأربعة كلهم كثيراً من أنماط الاتساق، مع كثير من الدراسات القائمة، إذ توصل كروتسكي إلى نتيجة مفادها أنه كي يتمكن الطلاب من صوغ تعميمات يتعين عليهم الاستخلاص من محتوى معين، وأن يحددوا أوجه الشبه والبنى والعلاقات. وقد نجحت إيمي وجون و«مات» وهنّا في الوصول إلى هذا بدرجات متفاوتة. وتضمن سلوك الطلاب التفكير في أوجه الشبه في المسائل والحلول، واستخلاص أوجه الشبه تلك على امتداد مدة من الزمن، وترتب أيضاً على هذه النتيجة تحقق التخمين،

وهذا يتفق مع ما أشار إليه بياجيه (Piaget, 1971) ودوبنسكي (Dubinsky, 1991) اللذان صوّرا التعميم على أنه عملية «تجريد تأملي». في حين ينظر دوبنسكي إلى التعميم بصفته مزيجاً من الأشياء والعمليات التي تشتمل على درجة عالية من المعرفة الخاصة بالموضوع. وفي هذه الدراسة، كانت المسائل الخمس هي الأشياء، وحلول تلك المسائل الخمس هي العمليات، والصورة العامة التي وصفت مجموعة المسائل والحلول، هي مبدأ برج الحمام.

وأظهر الطلاب النابغون أيضاً سلوكات تفكير أخرى لم يقل الباحث بصراحة في دراسته إنها ساعدت على عملية التعميم. وفي سياق دراسة البحث هذه، فقد لوحظ قدر كبير من سلوك اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين في أثناء مراحل التنفيذ وبعدها، وتحقيق حل المسألة. يمكن أن يصور اتخاذ القرار على أنه سلوك تفكير «سريع» في أثناء عملية حل المسألة، يوجّه الطلاب إلى الحلول الصحيحة. وهناك سلوك تفكير آخر ظهر في التخمين والحدس بعد محاولة حل مسألة ما. فبعد محاولة الطلاب حل مسألة ما، فإنهم غالباً ما يخمنون، ومن ثم يتابعون تخميناتهم بتفحص الأمثلة المعقولة. لقد كان هذا أسلوباً مميزاً لكتابات إيمي في دفتر مذكراتها، ولوحظت أيضاً هذه السمة لدى الآخرين. مثلاً، قال جون إنه كان يبحث عن معادلة تعين على حل المسائل، وأخيراً توصل إليها بعد حل المسألة الرابعة.

أشار الباحث في وقت سابق إلى وجود فروق بسيطة تتصل بنوعية التعميمات التي كوّنوها الطلاب النابغون. فقد كانت إيمي الطالبة الأكثر نجاحاً في هذه المجموعة الفرعية؛ لأنها اكتشفت التعميم بعد المسألة الثالثة، وتمكنت أيضاً من حل المسألة الرابعة باستخدام التعميم الذي كوّنته. بعد ذلك، حاولت تصنيف المسألة الخامسة ضمن الطريقة العامة، لكنها لم تفلح في ذلك. وقد كانت بطريقة أو بأخرى، تعمل في مستوى عالم رياضيات. وسيكون بوسع عالم الرياضيات أن يصور مخطط تعميم إيمي على النحو الآتي: اشتقت طريقة عامة في المرحلة الأولى من المسائل 1 و 2 و 3، ثم صيغت الطريقة بوضوح (برج الحمام)، وعُدّت كيانه قائماً بذاته، وحُلّت بنيتها، ثم استخدمت هذه البنية لتضمين نوع مختلف من المسائل (المسألة 4)، دون إجراء أي تغييرات على الطريقة الأصلية

(Skemp, 1986). وتمكّن أيضاً جون ومات في الجانب المقابل من التوصل إلى التعميم بعد حل المسألتين 4 و 5 على التوالي، ولكنهما أخفقا في تصنيف المسألتين 3 و 5 ضمن التعميم. وفي حالة «حنا»، فقد توصلت إلى فهم حدسي تخميني للتعميم عن طريق استخلاص أوجه الشبه في المسائل 1 و 2 و 4، وعن طريق استبعاد المسألتين 3 و 5 على نحو متعمد من هذه العملية. ولما كان التجريد يُعدُّ فرضية للتعميم (Davis & Hersh, 1981; Davydove, 1990) فإن سلوكات التجريد لهؤلاء الطلاب شبيهة بتلك التي يظهرها علماء الرياضيات، وتعين على نجاح تكوين تعميمات صادقة.

تتسق السلوكات الوجدانية للطلاب الموهوبين في صياغة التعميمات مع دراسات كثيرة بهذه الخصوص (Burton, 1984; Mandler, 1984). ووفقاً ل بيرتون (Burton, 1984) فإن نشاط المعرفة يرسم بوساطة الاستجابات الوجدانية التي يمكن ملاحظتها في أثناء استعراض المراحل الثلاث: الدخول (Entry) والهجوم (Attack) والمراجعة (Review). وتسمّى المرحلة التي يُعامل فيها مع المسألة بمرحلة الدخول، وتُثار فيها الدهشة، أو الفضول، أو التوتر بوصفه حاجة وجدانية تُحل من خلال مرحلة الاستكشاف (الهجوم)، التي تلبي بدورها حاجة المعرفة للتوصل إلى النمط الأساسي، الذي كان في هذه الدراسة مبدأ برج الحمام. وأما في حالة الطلاب الموهوبين، فقد لاحظ الباحث العواطف الإيجابية القوية التي تلازم بناء الأفكار الجديدة غالباً (Glaserfeld, 1987). وتتسق هذه النتيجة مع الكتابات والدراسات البحثية التي ترى أن جلّ العوامل الوجدانية التي تبرز من الاستجابات العاطفية، يمكن أن تعيق الخطط أو السلوكات المخططة (Burton, 1984; Mandler, 1984, Schoenfeld, 1985). إضافة إلى ما أظهره الطلاب من دهشة وفضول على مدار المسائل الخمس، فقد أظهروا أيضاً مثابرة رائعة، ونوبات من الإحباط. لقد قدّروا الاتصال والتواصل، وصوروا الرياضيات على أنها «طريقة تفكير».

امتلك الطلاب النابغون الأربعة قابلية طبيعية (Shapiro, 1965) للانتظام في سلوكات حل المسألة وبناء التعميمات. وعلى الرغم من أنهم لم يحظوا بأي فرص للإثراء أو التسريع في أثناء المرحلة المتوسطة من سني الدراسة، فإنهم أظهروا مستوى عالياً من التفكير

التأملي، إضافة إلى الاهتمام بالتوجه والتنظيم في موقف حل المسألة. وعلى العموم، ينبغي لهذه النتيجة أن تحظى بدرجة عالية من الأهمية لدى كل من المعلمين والمرشدين. ويلاحظ أن الطلاب الموهوبين قد أظهروا فهماً عميقاً، حيث إنهم كانوا قادرين على استخلاص أوجه الشبه، ومن ثم تكوين روابط مفاهيمية صحيحة. وقد أدى الوجدان دوراً رئيساً في كيفية تعاملهم مع موقف المسألة، ولا سيما أن معتقداتهم بخصوص مكونات الرياضيات، قد أثرت في كيفية معالجتهم للمسألة. وربما وجد الطلاب النابغون أن المسألة تأسرهم بما يكفي لدرجة أنها توجد حاجة وجدانية لديهم؛ ليتوصلوا إلى النمط الأساسي الذي يميزها (Burton, 1984; Mandler, 1984, Schoenfeld, 1985).

وهكذا، فإذا ما أراد المعلمون أن يكون الطلاب ماهرين في صياغة التعميمات، فإن التحدي الأول والأخير يتمثل في إيجاد فئات متنوعة من المسائل لها حلول عامة، تمكن الطلاب من الوصول إليها وتستحوذ على اهتمامهم. وأخيراً، تشير النتائج إلى مقدرة الطلاب الموهوبين على استخلاص أوجه الشبه في بنية المسائل والأوضاع بطريقة تماثل ما يحدث في الرياضيات، وكذلك تكوين تعميمات رياضية صحيحة وصادقة. وهذا يتطلب من معلمي المرحلة الثانوية إيجاد فرص تعلم تتيح المجال أمام الطلاب الموهوبين في الرياضيات لتطوير مواهبهم واستخدامها.

قائمة المراجع

- Birkhoff, G. (1969). *Mathematics And Psychology*. *Siam Review*, 11, 429–469.
- Brownell, W. A. (1942). *The Place And Meaning In The Teaching Of Arithmetic*. *The elementary School Journal*, 4, 256–265.
- Burton, L. (1984). *Mathematical Thinking: The Struggle For Meaning*. *Journal For research In Mathematics Education*, 15, 35–49.
- Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). *The Mathematical Experience*. New York: Houghton Mifflin.
- Davydov, V. V. (1990). *Type Of Generalization In Instruction*: Soviet Studies In Mathematics Education. Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.

- Dienes, Z. P. (1961). *On Abstraction And Generalization* . Harvard Educational Review, 31, 281–301.
- Dreyfus, T. (1991). *Advanced Mathematical Thinking Processes* . In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (Pp. 25–40). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dubinsky, E. (1991). *Constructive Aspects Of Reflective Abstraction In Advanced Mathematics* . In L. P. Steffe (Ed.) *Epistemological Foundations Of Mathematical Experience* (Pp. 160–187). New York: Springer–Verlag.
- English, L. D. (1992). *Problem Solving With Combinations* . Arithmetic Teacher, 40(2), 72–77.
- Ervynck, G. (1991). *Mathematical Creativity* . In D. Tall (Ed.). *Advanced Mathematical Thinking* (Pp. 42–53). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Frensch, P. & Sternberg, R. (1992). *Complex Problem Solving: Principles And Mechanisms* . Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Gardner, M. (1997). *The Last Recreations*. New York: Springer–Verlag.
- Glaser, B & Strauss, A. (1977). *The Discovery Of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research*. San Francisco, Ca: University Of California San Francisco.
- Glaserfeld, E. Von. (1987). *Learning As A Constructive Activity* . In C. Janvier (Ed.), *Problems Of Representation In The Teaching And Learning Of Mathematics* (Pp. 3–18), Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenes, C. (1981). *Identifying The Gifted Student In Mathematics* . Arithmetic Teacher, 28, 14–18.
- Kanevsky, L. S. (1990). *Pursuing Qualitative Differences In The Flexible Use Of A Problem Solving Strategy By Young Children*. Journal For The Education Of The Gifted, 13, 115–140.
- Kilpatrick, J. (1985). *A Retrospective Account Of The Past Twenty–Five Years Of Research On Teaching Mathematical Problem Solving* . In E. A. Silver (Ed.) *Teaching And Learning Mathematical Problem Solving. Multiple Research Perspectives* (Pp. 1–16). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum And Associates .

- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology Of Mathematical Abilities In School Children* .(J. Teller, Trans. And J. Kilpatrick & I. Wirszup, Eds.). Chicago: University Of Chicago Press.
- Lester, F. K. (1985). *Methodological Considerations In Research On Mathematical Problem Solving* . In E. A. Silver (Ed.), *Teaching And Learning Mathematical Problem Solving. Multiple Research Perspectives* (Pp. 41–70). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum And Associates.
- Mandler, G. (1984). *Mind And Body: Psychology Of Emotion And Stress* . New York: Norton.
- National Council Of Teachers Of Mathematics. (2000). *Principles And Standards For School Mathematics*. Reston, Va: Author.
- Piaget, J. (1971). *Biology And Knowledge*. Edinburgh University Press .
- Piaget, J. (1975). *The Child's Conception Of The World*. Totowa , Nj: Littlefield, Adams.
- Polya, G. (1945). *How To Solve It*. Princeton, Nj : Princeton University Press.
- Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical Problem Solving* . New York: Academic Press.
- Schoenfeld, A.H. (1992). *Learning To Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, And Sense Making In Mathematics*. In D.A. Grouws (Ed.). *Handbook Of Research On Mathematics Teaching And Learning* (Pp. 334–368). New York: Simon And Simon Schuster.
- Shapiro, S.I. (1965). *A Study Of Pupil's Individual Characteristics In Processing Mathematical Information*. Voprosy Psikhologii, 2, 1–113.
- Skemp, R. (1986). *The Psychology Of Learning Mathematics* . Penguin Books.
- Sternberg, R. J. (1979). *Human Intelligence : Perspectives On Its Theory And Measurement*. Norwood, Nj: Ablex.

ملحق أ – المسائل

المسألة الأولى

يوجد ستة أبدال لاختيار مشروب الصودا: الكولا، وكولا الحمية، والليمون، والزنجبيل، والشعير، والفراولة.

كم طالباً يجب أن يطلب الصودا، على أن يكون لكل طالب علبة صودا، كي نتحقق أن طالبين في الأقل، قد طلبا أحد أنواع الصودا الستة المدرجة؟

المسألة الثانية

يتناول الشخص حبة أسبرين واحدة في الأقل مدة ثلاثين يوماً. لنفترض أنه يتناول خمسة وأربعين حبة أسبرين طوال هذه المدة، فهل يمكن أن يتناول أربع عشرة حبة أسبرين تماماً، في تسلسل معين لأيام متتابة؟ فسر إجابتك.

المسألة الثالثة (مقتبسة من Gardner, 1997)

اختر مجموعة (س) مؤلفة من عشرة أعداد صحيحة موجبة بحيث تكون أقل من مئة.

مثلاً: اختر المجموعة $S = 3, 9, 14, 21, 26, 35, 42, 59, 63, 76$

فهناك اختاران مختلفان تماماً من المجموعة (س) لهما المجموع نفسه.

مثلاً، في المجموعة (س)، يمكن أن أختار أولاً 14 و 63، ومن ثم أختار 35 و 42. لاحظ أن مجموع الاثنين يساوي سبعة وسبعين. ($14+63=77$ ؛ $35+42=77$).

ويمكنني أيضاً أن أختار أولاً 3 و 9 و 14، ومن ثم أختار 26. لاحظ أن مجموعهما يساوي 26 ($3+9+14=26$) و 26 ($26=26$)

وأيّاً كانت طريقة اختيارك لمجموعة مؤلفة من عشرة أعداد صحيحة موجبة أقل من مئة، فسيكون لديك خياران مختلفان محتملان يعطيان المجموع نفسه.

لماذا يحدث هذا؟ برهن على أن هذا يحدث دائماً.

المسألة الرابعة

يوجد عشرون شخصاً في الغرفة يعرف بعضهم عدداً من هؤلاء الأشخاص، في حين لا يعرف بعضهم الآخر أحداً. أثبت أنه يوجد شخصان في الغرفة لهما العدد نفسه من المعارف.

المسألة الخامسة (مقتبسة من Gardner، 1997)

يتألف المستطيل من صفوف وأعمدة. انظر إلى فرقة موسيقية يسير أعضاؤها على صورة مجموعة مستطيلات، بحيث تكون الصفوف (م) والأعمدة (ن)، ويمكن أن يكون (م) و (ن) أي عدد طبيعي. إذا نظرنا إلى الفرقة الموسيقية من الجانب الأيسر، يلاحظ قائد الفرقة الموسيقية أن بعض أعضاء الفرقة قصار القامة، مختلفون في النسق. يُعالج هذا الخلل الجمالي بترتيب الموسيقيين في كل صف بحسب الطول من اليسار إلى اليمين، بحيث يكون كل واحد منهم أطول من الشخص الذي يقف عن يساره أو بالطول نفسه (من وجهة نظر قائد الفرقة الموسيقية). وعلى الرغم من ذلك، عندما يستدير قائد الفرقة الموسيقية إلى الأمام، يجد مرة أخرى أن بعض أعضاء الفرقة الموسيقية قصار القامة لا يمكن رؤيتهم؛ بسبب وقوف طوال القامة أمامهم. فيشرع عند ذلك بتغيير ترتيب الموسيقيين داخل عمودهم بحسب أطوالهم، بحيث يكون الأطول قامته في الخلف.

يتردد عند هذه النقطة، في العودة مرة أخرى إلى الجانب الأيسر؛ ليرى نتائج التعديلات التي أجراها بعناية على صفوفه المرتبة. وعلى أي حال، عندما يذهب يفاجأ أن الصفوف لا تزال مرتبة بحسب الطول من اليسار إلى اليمين. إن إعادة خلط النسق داخل الأعمدة بهذه الطريقة لا يلغي الترتيب بحسب الطول في الصفوف. فلماذا يحدث هذا؟ برهن على أن الأمر يكون هكذا دائماً.

ملحق ب - الحلول

المسألة الأولى

حل مسألة الصودا كان الأكثر وضوحاً، إذ يطلب سبعة طلاب الصودا، بحيث يكون أسوأ موقف هو طلب كل واحد من الطلاب الستة الأوائل شراب صودا مختلفاً عن الآخر، لذا، يجبر الطالب السابع على طلب مشروب طُلب سابقاً.

المسألة الثانية

تحل مسألة الأسبرين عموماً من خلال افتراض تناول الشخص حبة أسبرين واحدة على الأقل في اليوم. وبناءً عليه، يكون الشخص قد استهلك ثلاثين حبة أسبرين تماماً في غضون ثلاثين يوماً، وبذلك يبقى هناك فائض بمقدار خمس عشرة حبة يستطيع الشخص تناولها عشوائياً على مدار الثلاثين يوماً.

المسألة الثالثة

يمكن حل مسألة مجموع الأعداد على النحو الآتي: هناك $(2^{10} = 1,024)$ مجموعة فرعية من مجموعات الأعداد الصحيحة، ولكن هناك (901) حل ممكن فقط يعبر عن عدد الأعداد الصحيحة بين أقل مجموع وأكبر مجموع. وبوجود عدد مجموعات فرعية أكبر من المجاميع الممكنة، يوجد مجموع واحد في الأقل يقابل مجموعتين فرعيتين في الأقل. ومن هنا، يوجد دائماً اختياران مختلفان تماماً، يعطيان المجموع ذاته.

المسألة الرابعة

يمكن حل مسألة المعارف على النحو الآتي: إذا وجد شخص في الغرفة ليس له أي معارف على الإطلاق، فإن كل واحد من الأشخاص الآخرين في الغرفة يمكن أن يعرف 1 أو 2 أو 3،... أو 18 شخصاً، أو ألا يكون له معارف على الإطلاق. وبناءً عليه، لدينا 19 «حفرة أو موقعاً» معداً على النحو الآتي: 0, 1, 2, 3, ..., 19، وعلينا بتوزيع عشرين شخصاً فيما بينها. افترض بعد ذلك، أن لكل شخص في الغرفة شخصاً يعرفه. ومرة أخرى، لدينا 19 موقعاً 1, 2, 3, ..., وعشرين شخصاً. وهكذا، سيضطر شخصان إلى أن يكون لهما العدد نفسه من المعارف.

المسألة الخامسة

يمكن إثبات مسألة الفرقة الموسيقية بوساطة (البرهان بالتناقض). افترض أن الأعمدة جميعها قد رُتبت، ولكن يوجد هناك صف فيه الموسيقي (A) (العمود I) وضع أمام (أو إلى يسار) موسيقي قصير القامة (B) (العمود J). ولما كانت الأعمدة قد رُتبت،

بحيث يكون كل موسيقي في القطعة (X) من (A)، وإلى الخلف في العمود I على الأقل بطول (A) نفسه، وكل موسيقي في القطعة (Y) من (B) فصاعداً في العمود «J» ليس أطول من (B)، ولما كانت (A) أطول من (B)، فهذا يعني أن الأعضاء في القطعة (X) أطول من الأعضاء في القطعة (Y). والآن انظر إلى نقطة الوسط، حيث رُتبت الصفوف، وليس الأعمدة. ووصولاً إلى هذه النقطة لا بد من تحريك الموسيقيين من القطعة (C) إلى أماكنهم السابقة على امتداد العمود (I)، والعودة إلى القطعة (Y) إلى أماكنهم عبر العمود (J). ويجب توزيع الأعضاء في القطعتين (C و Y) بين الصفوف $1, 2, \dots, m$. وبحسب مبدأ برج الحمام، سينتهي المطاف بموسيقيين اثنين في الصف نفسه، لا يمكن أن يأتيا من القطعة نفسها. لذا، فسيكون في بعض الصفوف عضو (C) من القطعة (X)، قبل العضو (D) من القطعة (Y). ولما كانت (C) أطول من (D)، فإن هذا الترتيب يخالف الترتيب التصاعدي الموجود للصفوف. وعلى هذا، تتبع النتيجة البرهان بالتناقض.



الفصل الثالث

مفاهيم البرهان لدى طلاب الصف التاسع الموهوبين

استقصاء التشابه في مناحي الطلاب الموهوبين في الرياضيات وعلماء الرياضيات المختصين

بهاراث سريرامان Bharath Sriraman

جامعة مونتانا



ملخص

يتعلم طلاب المرحلة الثانوية عادة دراسة البرهان أو البرهان الرسمي واستخدامه ضمن مجال الهندسة الإقليدية. وغالباً ما يستخدم علماء الرياضيات المختصون طريقة المحاولة والخطأ غير الرسمية في حل المسألة، إلى أن يقودهم حدسهم إلى التوصل إلى حقيقة الفكرة. ويُتبع البرهان الرسمي فقط بعد أن يحصل الاقتناع الحدسي لدى علماء الرياضيات فيما يتصل بحقيقة الفكرة. ولكن، هل يُعدُّ استخدام الحدس في التوصل إلى منطقية الحقيقة الرياضية فريداً لدى علماء الرياضيات المختصين؟ كيف يكون الطلاب الموهوبون في الرياضيات حقيقة الفكرة؟ في هذه الدراسة، كُلف أربعة طلاب من المبتدئين والموهوبين في الرياضيات ممن لم يسبق لهم التعرض للبرهان أو الهندسة في المرحلة الثانوية، بمهمة إثبات صدق أو زيف مسألة هندسية غير عادية، يشار إليها أحياناً بمسألة المثلث المحصور (Circumscribing Triangle Problem). وتتناول هذه المسألة ما يأتي: هل صحيح أن هناك دائرة تحيط بكل مثلث وتمر من خلال كل رأس من رؤوسه؟ ويصف هذا البحث ويفسر العمليات التي يستخدمها الطلاب الموهوبون في الرياضيات في بناء حقيقة، ومقارنة هذه العمليات بتلك التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون.

وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الأربعة كانوا قادرين على التفكير بمرونة، على نحو ما هو مثبت من خلال مقدرتهم على عكس اتجاه العملية العقلية، ومن ثم التوصل إلى الاستنتاج الصحيح. ويتحقق هذا البحث من صدق استخدام أبنية كروتسكي (Krutesskiiian Constructs) ذات العلاقة بمرونة العمليات العقلية وقابليتها للانعكاس (Reversibility) في تعليم الموهوبين بصفتهما من خصائص الطلاب الموهوبين في الرياضيات.

مقدمة

ترسم مبادئ الرياضيات المدرسية والمعايير التي نشرها المجلس الأمريكي لمعلمي الرياضيات، صورة للغرف الصفية التي يضع فيها الطلاب التخمينات ويصقلونها ويستكشفونها استناداً إلى الأدلة، واستخدام مجموعة متنوعة من الاستدلالات وأساليب البرهان، لتأكيد تلك التخمينات أو إثبات بطلانها» (Nctm, 2000, P. 3). يصور المجلس الطلاب في مختلف مراحلهم المدرسية وهم يتناولون الرياضيات، بطريقة مماثلة لتلك التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون. مثلاً، يُشجّع المعلمون في المراحل الابتدائية الأولى على إيجاد خبرات تعليمية تتيح الفرصة أمام الطلاب لتطوير مهارات تمييز الأنماط المعرفية وتصنيفها، وتحفيز الطلاب على تبرير إجاباتهم من خلال استخدام الأدلة التجريبية، وسلسلة قصيرة من الاستدلالات الاستنتاجية المستندة إلى الحقائق المقبولة سابقاً. ومع تقدم الطلاب في المرحلة المتوسطة، يتوقع منهم امتلاك خبرات متعددة في صياغة التعميمات والتخمينات، وتقويمها وبناء البراهين الرياضية. وأخيراً، يتوقع من الطلاب في المرحلة الثانوية أن يصبحوا ماهرين في التعامل رسمياً مع التعريفات والبدهييات والفرضيات، وقادرين على كتابة البراهين.

جاءت التوصيات الواردة في هذه المبادئ والمعايير عامة، ويقصد منها أن تنطبق على الطلاب جميعاً. وعلى الرغم من ذلك، فهناك عدد كبير من البحوث عن تعليم الموهوبين تشير إلى أن الطلاب الموهوبين في الرياضيات يختلفون عن أقرانهم في جوانب كثيرة، من حيث مقدرتهم على التعلم بسرعة أكبر. مثلاً، يختلف الطلاب النابغون في الرياضيات عن أقرانهم من حيث مقدرتهم على التعلم بسرعة أكبر، وفضولهم لفهم الأفكار المفاهيمية.

وقدرتهم على التجريد والتعميم وقدرتهم على معالجة المعلومات وإدارة البيانات، ومرونتهم وقدرتهم على عكس العمليات، وثباتهم وقدرتهم على اتخاذ القرار في مواقف حل المسائل. وقد أظهرت الدراسات التربوية في جامعة ستانفورد أن الطلاب الموهوبين يستطيعون من خلال التعليم إتقان مبادئ الاستدلال والقياس المنطقي الافتراضي، التي تعد متطلبات قبلية للبرهان بدءاً بمستوى الصف الخامس الأساسي.

وقد قاد هذا الأمر الباحث إلى افتراض مفاده أنه قد يكون لدى الطلاب الموهوبين في الرياضيات مفهوم حدسي للبرهان ولدوره في الرياضيات، حتى إن لم يكن لديهم أي معلومات سابقة عن البرهان. وبعبارة أخرى، هل يمتلك الطلاب النابغون في الرياضيات قدرة طبيعية للتوصل إلى البرهان بطريقة مماثلة لتلك التي يستخدمها علماء الرياضيات؟ عادة ما يكون علماء الرياضيات اعتقاداً شخصياً بخصوص حقيقة الفكرة، ويستخدمونه دليلاً يوجههم نحو طرائق تحليل رسمية لبناء الحقيقة. مثلاً، قد يتوصل عالم الرياضيات بالحدس إلى نتيجة النظرية، ولكنه يدرك أن الاستنتاج ضروري لبناء الحقيقة علانية. وهكذا، فإن الحدس يقنع عالم الرياضيات بصحة الفكرة، في الوقت الذي ينظم فيه الاتجاه نحو مزيد من الطرائق الرسمية، خاصة بناء البرهان لتحقيق صدق النتائج علنياً.

وهذا يقود إلى الأسئلة الآتية:

1. كيف يتوصل الطلاب النابغون في الرياضيات إلى الحقيقة، بالحدس؟
2. كيف يقنع الطلاب النابغون في الرياضيات أنفسهم، والآخرين، بخصوص حدسهم للحقيقة؟
3. هل تماثل المناحي التي يستخدمها الطلاب النابغون تلك التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما أوجه التشابه؟

الخلفية النظرية

يرى إب (Epp, 1990) أن نوع التفكير الذي يتبعه علماء الرياضيات في أعمالهم يختلف اختلافاً كلياً عن الاستدلال الاستنتاجي الراقى المتوافر في متن كتب الرياضيات (ص. 257). وتضع هذه العبارة الطلاب في منظور التحديات التي يواجهونها عندما يتوقع

منهم بناء برهان استنتاجي عند البدء بالهندسة في المرحلة الثانوية للمرة الأولى. وعندما يتحدث أحد ما إلى عالم رياضيات عن اكتشاف في الرياضيات، يعترف علماء الرياضيات باتباعهم خطوات غير منطقية في البراهين (Lambert, 1990)، حيث يجربون التخمينات (Davis & Hersh, 1981; Poincaré, 1984)، ويبحثون عن أمثلة مشابهة (Fawcett, 1938; Polya, 1954) لتساعدهم على الحل، ومع ذلك، فإن النتيجة النهائية لا توفر للطلاب رؤية عميقة للصراع المثير من أجل الوصول إلى البراهين.

درس جازان (Ghazan, 1993) تبريرات طلاب المرحلة الثانوية في الهندسة فيما يتصل بوجهات نظرهم عن الأدلة التجريبية والبراهين الرياضية، وأورد النتائج التي توصل إليها في المقابلات المعمقة مع سبعة عشر طالباً في صفوف الهندسة من طلاب المرحلة الثانوية التي تستخدم الأدلة التجريبية. وقد تركّز تحليله على الأسباب التي تؤدي بالطلاب إلى تصوير الأدلة التجريبية بصفتها براهين رياضية تماماً كالأدلة. وطلب إلى الطلاب في الجزء الأول من المقابلة أن يقارنوا بين البراهين استناداً إلى قياس الأمثلة والبرهان الاستنتاجي، في حين ركّز الجزء الثاني من المقابلة على البرهان الاستنتاجي في الكتاب المدرسي، وحاول توضيح هل يعتقد الأشخاص الذين قبلوا أن البرهان الاستنتاجي يثبت صحة النتيجة للأشياء جميعها، وفيها ذلك المسائل المعطاة. وطلب إليهم أيضاً التوصل إلى أمثلة مضادة قدر الإمكان. وقد توصلت الدراسة إلى أن لدى الطلاب سبباً مقنعاً يجعلهم يعتقدون أن الدليل (Evidence) هو البرهان (Proof) في عالم المثلاث، حيث تتوافر أدلة كافية لدعم هذا الادعاء. وقد عبّر هؤلاء الطلاب عن شكوكهم في مقدرة البرهان الاستنتاجي على ضمان عدم وجود أمثلة مضادة تدحض البراهين.

انبثق نموذج فان هيلي (Van Hiele, 1986) في التفكير الهندسي من أعمال الدكتورة لكل من دينا فان هيل-جيلوف وبيير فان هيل (Dina Van Hiele-Gelof & Pierre Van Hiele) في هولندا. يتكون هذا النموذج من خمسة مستويات من الفهم، هي: التصور (Visualization)، والاستقراء (Induction)، والاستنتاج غير الشكلي (Induction With Informal Deduction)، والاستنتاج الشكلي

(Formal Deduction)، وأخيراً البرهان (Proof). وتصف هذه المستويات خصائص التفكير، وسماته في كل مرحلة. ويتسم المستوى الأول بقدرة الطلاب على تمييز الأشكال بمظهرها العالمي، أو رؤية الأشكال الهندسية بصرياً بصورة كلية. يكون بمقدور الطلاب في المستوى الثاني (التحليل) وضع خصائص الأشكال الهندسية في قائمة؛ بحيث تصبح خصائص الأشكال الهندسية وسيلة للتحديد والوصف. ويبدأ الطلاب في المستوى الثالث بربط الخصائص، ودمجها في مجموعات كافية للأشكال الهندسية. أما في المستوى الرابع، فيطور الطلاب سلسلة لفظية من الكلمات لاستنتاج جملة من الأخرى. ويظهر الدليل الشكلي الاستنتاجي أول مرة في هذا المستوى من التفكير، في حين يصبح الطلاب في المستوى الخامس قادرين على تحليل أنظمة الاستنتاج المختلفة والمقارنة بينها. وتعد مستويات فان هيل للتفكير الهندسي متسلسلة أو متتابعة (Sequential) ومتوالية (Discrete)، أكثر من كونها متصلة، وتعد أيضاً بنية المعرفة الهندسية فريدة في كل مستوى ومرتبطة بالعمر الزمني. اعتقد فان هيل أن التعليم يؤدي الدور الأكبر في انتقال الطلاب من مستوى تفكير هندسي إلى المستوى الذي يليه. ورأى أيضاً أنه، دون التعليم، ربما يمكث الطلاب في مستوى معين إلى أجل غير مسمى. لا يتفق الباحث مع ادعاء فان هيل أن المستويات منفصلة ومرتبطة بالعمر الزمني. ويرى أن هذا الادعاء قد يكون صحيحاً للطلاب غير النابغين، ولكن مما لا شك فيه أنه لا ينطبق على الطلاب النابغين في الرياضيات، وسيثبت أيضاً في الفقرة الآتية. وإضافة إلى ذلك، فإن هذا النموذج لا يأخذ في الحسبان النظرة الكلية للقدرة الرياضية، ويقتصر تماماً على عالم الهندسة.

لقد أجريت تجارب كثيرة في الاتحاد السوفييتي سابقاً في المدة الممتدة من 1950-1970 (Ivanistsyna, 1970; Krutetskii, 1976; Menchinskaya, 1959; Shapiro, 1965; Yakimanskaya, 1970) على الطلاب النابغين في الرياضيات، وأظهرت أن الطلاب النابغين يمتلكون حصيلة من القدرات لا يمكن ترتيبها في خانات أو تصنيفات ضمن مستويات منفصلة داخل مجالات فرعية ضيقة من الرياضيات كالهندسة الإقليدية مثلاً. وتصف هذه البحوث بدلاً من ذلك، القدرات الرياضية للأطفال النابغين على نحو كلي، حيث تتألف من مكونات تحليلية (Analytic) وهندسية (Geometric) وتوافقية (Harmonic)، وبحثت

في تفضيل الأطفال الموهوبين عادة مكوناً على المكونات الأخرى. يتميز النمط التحليلي بقدرة عقلية رياضية مجردة، في حين يتميز النمط الهندسي بالقدرة العقلية التصويرية، أما النمط التوافقي فيمتاز بأنه مزيج من النوعين الهندسي والتحليلي. مثلاً، لو أعطي الطلاب المسألة نفسها لوجدنا أن طفلاً متفوقاً قد يستخدم المنحى التحليلي، في حين قد يذهب آخر إلى أبعد من المنحى الهندسي. قدم سترنز (Strunz, 1962) تصنيفاً مختلفاً لـ «الأنماط» المتصلة بالناغبين في الرياضيات، واقترح النمط التجريبي (Empirical Type) والنمط المفاهيمي (Conceptual Type)، وفي هذا التصنيف يحظى النمط التجريبي بالتفضيل في الحالات التطبيقية والعلاقات والاستنتاجات التي تلاحظ فوراً، في حين يحظى النمط المفاهيمي بالتفضيل في الحالات النظرية والاستنتاجية. وقد لاحظ كروتسكي أن إحدى سمات الطلاب النابغين في الرياضيات هي القدرة على الانتقال من اتجاه إلى اتجاه معاكس في سلسلة التفكير (أو القابلية للانعكاس)، التي يعمل فيها الطلاب النابغون بسهولة نسبية. أما السياق الذي لوحظت فيه القابلية للانعكاس، فقد كان في التحول من البرهان العادي إلى البرهان بالتناقض (Proof Via Contradiction)، أو عند الانتقال من نظرية إلى ضدها. يعترف الباحث في هذه الفقرة باستخدام القدرة الحدسية لدى الأطفال النابغين. ووفقاً لمعرفة الكاتب، لا توجد دراسات بحثت في طريقة استخدام الطلاب النابغين حدسهم في الرياضيات. وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك عدداً محدوداً من الدراسات أجريت على علماء رياضيات، في محاولات لزيادة مدى فهمنا أسلوب استخدامهم للحدس في الرياضيات (Fischbein, 1980; Kline, 1976; Sriraman, 2004).

قال كايلن (Kilne 1976): إن مجموعة من علماء الرياضيات أفادوا بأنهم بدؤوا باستخدام منحى المحاولة والخطأ غير الرسمي بتوجيه من الحدس. وكانت هذه العملية هي التي ساعدتهم على إقناع أنفسهم بصحة الفكرة الرياضية. وبعد القناعة الأولية اتبعوا الطرائق غير الرسمية:

عادة ما يكون المنحى المنطقي لأي فرع من فروع الرياضيات عملية إعادة بناء معقدة ومصطنعة للاكتشافات التي تجري إعادة تشكيلها مرات عدة، ومن ثم تجميعها في نظام

الاستنتاج. عندئذٍ لا تعود البراهين طبيعية أو موجهة بالحدس. ومن هنا، لا يكون بوسع المرء فهمها حقيقة بوساطة التمثيل المنطقي (ص. 451).

اعتقد فيتشبين (Fischbein 1980) أن الحدس يُعدُّ مكوناً أساسياً في مستويات البراهين جميعها. وأشار إلى استخدام الحدس بصفته توقعياً (Anticipatory)، وقال: «عند محاولة حل المسألة، يشعر المرء فجأة بأنه قد أمسك بالحل، حتى قبل أن يكون بوسعه تقديم تبرير واضح كامل لذلك الحل» (Fischbein, 1980. P. 10).

وأجرى سريرامان (Sriraman 2004) مقابلات مع خمسة من علماء الرياضيات ليحدد السمات النوعية للسلوك الإبداعي. وفي هذه الدراسة، سُئل علماء الرياضيات عن كيفية تكوين الحدس حقيقة الافتراض. وأشار علماء الرياضيات جميعهم في هذه الدراسة إلى أن آخر ما كانوا يلتفتون إليه هو البرهان الرسمي، وذهبوا إلى تكوين الحدس الخاص بالحقيقة عن طريق محاولتهم بناء أمثلة، وأمثلة مضادة (Sriraman, 2004). وبعبارة أخرى، فقد كانوا يتعاملون مع المسألة من ناحيتين؛ بناء أمثلة لتحقيق صحتها، والبحث عن أمثلة مضادة تقود إلى إثبات بطلانها، وبذلك يستخدمون منحى الذهاب والإياب في الحدس الواعي (Bell, 1976; Lambert, 1990; Polya, 1954; Usiskin, 1987). يُعد مصطلح عالم الرياضيات المثالي (Ideal Mathematician)، مصطلحاً خرافياً أوجده ديفز وهرش (Davis & Hersh 1981) عندما سألهما طالب في قسم الفلسفة: «ما البرهان الرياضي؟»، حيث أجابا بعدد كبير من الأمثلة، مثل: «النظرية الأساسية لهذا، والنظرية الأساسية لذلك... إلخ» وعند سؤاله من طالب الفلسفة، استسلم عالم الرياضيات أخيراً، وكشف السر بقوله: «نادراً ما يستخدم المنطق الشكلي (Formal) في إثبات النظريات، حيث إن الحقيقة الفعلية للمسألة تتمثل في كون البرهان مجرد حجة مقنعة، عندما يصدر محكمون مؤهلون الحكم عليها» (Hersh, 1993, P.389). وهذا يقودنا مرة أخرى إلى الأسئلة التي طرحت سابقاً على الطلاب الموهوبين في الرياضيات.

كيف يتوصل الطلاب الموهوبون في الرياضيات إلى تخمين الحقيقة؟ وكيف يقنعون الطلاب أنفسهم وغيرهم بخصوص تخمينهم الحقيقة؟ وهل تماثل المناحي التي يستخدمها الطلاب النابغون تلك التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون؟

المنهجية

المشاركون

لَمَّا كان أحد أهداف الدراسة يتمثل في تحديد هل يمتلك الطلاب الموهوبون في الرياضيات مفاهيم حدسية بخصوص البرهان، فقد كان من الأهمية بمكان اختيار طلاب لم يتعلموا أساليب البرهان. لذا، اختير المشاركون الأربعة في هذه الدراسة من المبتدئين في مدرسة ثانوية في الغرب الأوسط من منطقة ريفية واسعة، وكانوا ملتحقين بأقسام مختلفة من الرياضيات المتكاملة (1) (منهاج تمويله مؤسسة العلوم الوطنية (National Science Foundation Nsf) ، متسق مع معايير المجلس الأمريكي لمعلمي الرياضيات، طُوّر في جامعة ميتشيغان الغربية). وكان الكاتب معلماً لمادة الرياضيات بدوام كامل، ومنسقاً للمتفوقين في هذه المدرسة الثانوية في المنطقة الريفية من الغرب الأوسط. وكان الطلاب الأربعة ملتحقين بالمنطقة نفسها التي توجد فيها المدرسة، وهي تضم صفوفاً من الروضة حتى الصف الثامن K-8، وهي إحدى المدارس الرافدة للمدرسة الثانوية. وقد حددت المنطقة الطلاب النابغين استناداً إلى علاماتهم في اختبار ستانفورد للتحصيل عند (المئين 95)، إضافة إلى ترشيح معلميه لهم. زوّدت إدارة المنطقة الباحث بهذه المعلومات، ويقدم جدول 1:3 تفاصيل التحصيل للطلاب الأربعة، ويظهر أنهم كانوا في قمة المئين الأول في اختبار ستانفورد للتحصيل.

جدول 1،3 تفاصيل اختبار الطلاب الأربعة

اختبار ستانفورد للتحصيل (الصف الأول) علامة الرياضيات الخام ^أ (تبدأ من 90)	اختبار ستانفورد للتحصيل (الصف الثامن) علامة الرياضيات الخام ^ب (من 82 بنداً)	الدرجة المئينية (على المستوى الوطني)
جيل	90	82
يوري	89	80
يوري	89	81
سارة	88	80

(أ) يتكون قسم الرياضيات في الطبعة الثامنة من 90 موضوعاً، وزعت بدورها إلى مواضيع فرعية تقيس فكرة العدد (34)، والحساب (26)، والتطبيق (30).
(ب) يتكون قسم الرياضيات في الطبعة التاسعة من 82 موضوعاً وزّعت بدورها إلى مواضيع فرعية تقيس حل المسائل (52) والإجراءات (30).

يضاف إلى ذلك أن معلمي مادة الرياضيات في الصف التاسع هم الذين حددوا هؤلاء الطلاب مع نهاية الفصل الدراسي الأول في المرحلة الثانوية، ورشحوهم لبرنامج النابغين في المرحلة الثانوية. وتؤكد ملفات اختبار التحصيل في الرياضيات، إلى جانب ترشيح معلمي الرياضيات لهم في المنطقة، تفوق هؤلاء الطلاب الأربعة في الرياضيات.

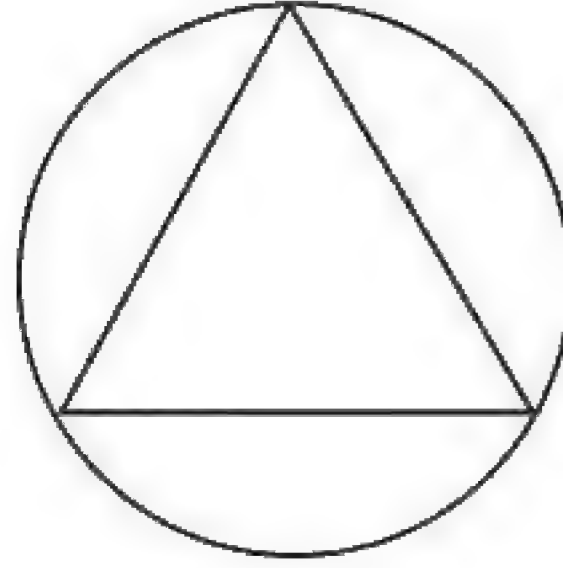
لم يلتحق الطلاب الأربعة بأي من دورات الرياضيات التي يُدرّسها الباحث. وقد دُعوا إلى المشاركة في هذه الدراسة عبر رسالة كتب فيها أن الباحث (منسق النابغين) يرغب في دراسة التفكير الرياضي لدى الطلاب النابغين. وافق الطلاب الأربعة على المشاركة في هذه الدراسة، وإجراء مسح تام لأعمالهم في الرياضيات بدءاً من مرحلة الروضة حتى الصف الثامن، وكذلك الإجابة عن أسئلة محددة حول معرفتهم بالهندسة والبرهان. أشارت المسوح إلى أن دراستهم السابقة في الرياضيات كانت في مادة الجبر مع بعض الإثراء. وأشار الطلاب الأربعة جميعهم إلى دراستهم لتصنيف الأشكال الهندسية استناداً إلى الخصائص في الصفين الرابع والسادس. وذكر أحد الطلاب اهتمامه بالبنى الهندسية، لكنه لم يتلق أي تعليم عن هذا في المدرسة. ولا تشتمل مناهج الصفين السابع والثامن على أي تعليم للهندسة الإقليدية أو البرهان. كان المحتوى الوحيد الذي يتعلق بالهندسة والبرهان على التوالي، عبارة عن وحدة صغيرة تتعلق باستخدام الصيغ؛ لتحديد المساحات السطحية وحجوم الأشكال الهندسية، إضافة إلى وحدة إثرائية حول تكوين معادلات متطابقة في النسبة والتناسب.

المسألة

يشار أحياناً إلى المسألة التي اختيرت لهذه التجربة باسم مسألة المثلث المحصور داخل الدائرة. (Circumscribing A Triangle Problem) وقد أشارت دراسة دقيقة لكتب مدرسية، تُستخدم عادة في المدارس الثانوية، إلى أن هذه المسألة تعدُّ مسألة إثرائية في الهندسة يتناولها المعلمون مع قرب نهاية العام الدراسي. وقد عثر على هذه المسألة في كتب الهندسة التحليلية، حيث إنها يمكن أن تحل باستخدام أدوات التحليل و/أو الجبر.

تنص المسألة على ما يأتي:

انظر إلى المثلث أدناه. تمر الدائرة في كل رأس من رؤوس المثلث.



- هل صحيح أن لكل مثلث دائرة تمر من كل رأس من رؤوسه؟
 - إذا كان الجواب نعم (فلماذا؟). وإذا كان الجواب (لا)، فكيف ستتحقق ذلك؟
- عُدّت هذه المسألة مناسبة لبحث مطول، وذلك للأسباب الآتية:
1. سهولة طرح المسألة وسهولة فهمها، ولم يعهد أيضاً الطلاب الأربعة مثلها من قبل. وبذلك، فقد كانوا يواجهون مهمة جديدة.
 2. تقدم المسألة معلومات بصرية يمكن بناءً عليها التوصل إلى استدلالات خاطئة.
 3. يمكن التعامل مع المسألة من وجوه عدة، هي: الجبرية والتحليلية والتجريبية والمنطقية، وبوساطة البناء الهندسي. ومن ثم تعطي فرصة لظهور أنماط مختلفة من الحلول.
 4. طرحت المسألة بصورة عامة على الرغم من وجود حالة خاصة في الشكل.

إجراءات جمع البيانات

اتبع أسلوب المقابلة التشخيصية المنسوب إلى بياجيه (Piaget 1975)، الذي يُعدُّ رائد دراسة عمليات التفكير لدى الطلاب. وقد أُجريت مقابلات مع كل طالب على حدة بعد انتهاء دوام المدرسة، استندت إلى المهمة، ودارت حول المسألة المشار إليها آنفاً. وكانت المقابلات مفتوحة بهدف إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعبير لفظياً عن عمليات التفكير التي يقومون بها في أثناء حل المسألة. واستغرقت كل مقابلة من المقابلات الأربع التي

أجريت ساعة تقريباً. وقد استجوب الباحث الطلاب مطولاً، وطلب إليهم أن «يفكروا بصوت عال»، حيث سأل الأسئلة الآتية:

1. كيف يمكنك إقناع فرد يعتقد أن العبارة (عكس ما قاله الطالب)؟
2. كيف يمكن للشخص تحديد مركز ونصف قطر الدائرة التي تحيط بالمثلث، أو أحدهما؟
3. إذا بنى الطالب استدلاله استناداً إلى الشكل المعطى، يُسأل لماذا قام بذلك؟
4. ممّ يتكون البرهان في الرياضيات؟

طلب إلى الطلاب أن يفسروا تعليلاتهم بتفصيل تام. وسجل الباحث المقابلات على أشرطة، ومن ثم فرّغها كتابياً بكل دقة (حرفياً)، ودقّق الأخطاء فيها. وقد زوّد الطلاب بنسخة من المقابلة، وطلب إليهم تقديم التوضيحات التي يرونها ضرورية. لم يكن الهدف من ذلك إساءة فهم ما قاله الطلاب أو تفسيره، بل الحصول على مخطوطة مقابلة دقيقة كاملة، وتحقق التوافق بين ما قاله الطلاب وما عنوه. إضافة إلى ذلك، سجل الباحث انطباعاته بعد كل مقابلة مباشرة. وقد تألفت البيانات من أعمال الطلاب، ومخطوطات المقابلات، وملاحظات الباحث.

ترميز البيانات وتحليلها

جرى ترميز البيانات التي جُمعت وتحليلها باستخدام مناحٍ من نظريات مثبتة (Glaser & Strauss, 1977). وبدأت عملية الترميز بقراءة المخطوطة سطرًا سطرًا، وذكر الكلمات التي تصف العمليات العقلية المستخدمة من الطلاب الأربعة تلقائياً. وقد تمثل هدف الترميز بتصوير العمليات بدقة، وبناء الفئات (Strauss & Corbin, 1998). واستقصى الباحث على نحو هادف، الأفعال التي تقابل العمليات، ملاحظاً تطورها من خلال استجابات الطلاب للمسألة. وطبقت طريقة المقارنة الثابتة للمقارنة بين أفعال الطلاب الأربعة، وتحديد أوجه الشبه في عمليات تفكيرهم على نحو ما هو مبين في البيانات. فبرزت الفئات الآتية نتيجة لترميز البيانات وتحليلها:

برزت فئة التصور (Visualization) عندما عبّر الطلاب تعبيراً متكرراً عن المعلومات البصرية المعطاة، مشيرين إلى أن المثلث المحاط بدائرة كان متساوي الأضلاع. وكان هناك نحو من مئة وثمانين كلمات، وأشباه جمل ترددت مثل «يبدو متساوي أضلاع»، تبدو الزوايا والجوانب متساوية»، «يبدو كأنه مثلث تام»، إلخ.

في حين برزت فئة الحدس نتيجة لتردد (137) كلمة تقريباً، مثل: «يبدو أنه صحيح، لا أعرف لماذا؟» «يبدو واضحاً»، «أنا متيقن من وجود طريقة...»، إلخ. وبعبارة أخرى، تشير تلك الكلمات كلها إلى توكيد الدليل الذاتي (Self-Evidence). وقد كان هناك (212) مدونة تقريباً لكلمات تكررت تشير إلى القياس، واستخدام أمثلة محسوسة، قادت إلى إيجاد فئة تجريبية (Empiricism).

وأخيراً، كان هناك (82) ملاحظة تقريباً لتعبيرات تشير إلى عكس العملية في التعامل مع المسألة، مثل: «كيف يمكن وضع النقاط في الداخل...»، «ماذا لو بدأت بالدائرة...» إلخ، قادت إلى فئة القابلية للانعكاس (Reversibility). وبذلك، تم الآن تحديد الفئات الأربع.

التعريفات

- **التصور (Visualization):** العملية التي يعمل الطلاب من خلالها استنتاجات عن طريق تحويل الصور أو تفتيشها (Hershkowitz, 1989).
- **التجريبية (Empiricism):** تشير إلى الاستخدام المتكرر للأمثلة التي تقدم أدلة مطابقة أو (غير مطابقة) بهدف دعم صحة الفكرة. وتتضمن أيضاً استخدام مقاييس محددة لعمل الاستنتاجات (Chazan, 1993; Polya, 1954; Strunz, 1962).
- **الحدس (Intuition):** المزاج الوجداني المرتبط بالإمساك بالحل في أثناء محاولة حل المسألة «قبل أن يستطيع الشخص أن يقدم تبريراً كاملاً وواضحاً لذلك الحل». (Fischbein, 1980; Kline, 1976). ويشتمل أيضاً على التعليل غير الرسمي، واستخدام المصطلحات اليومية، وتذكر الأمثلة التجريبية لأغراض التبرير (Poincaré, 1984; Polya, 1954).

- القابلية للانعكاس (Reversibility): العملية (أو القدرة) على التحول من سلسلة تفكير مباشر إلى سلسلة معاكسة، أي القدرة على عكس العمليات العقلية (Krutetskii, 1976). وتشتمل هذه القدرة على حل المسألة، أو التفكير في حلها بطرائق مختلفة.

الصدق

استخدم الباحث إستراتيجية تبادل الذاتية أو البين- ذاتية (Inter-Subjectivity) (Rubin & Babbie, 1997) بالطلب إلى زميل له؛ لتحليل البيانات الواردة في المقابلات باستخدام أسلوب الترميز الذي طُوِّر. فرمَّز زميله وحلَّ ستاً وثلاثين شريحة عشوائية من بيانات المقابلات، وتوصل إلى النتيجة ذاتها التي توصل إليها الباحث. وأما ما يتعلق بشرائح البيانات التي رمَّزها الزميل وحده، فقد كان هناك توافق بنسبة 93% بخصوص العمليات التي تشير إلى التصور، ونسبة 91% للتجريبية، و 92% للحدس، و 96% إلى القابلية للانعكاس. وتقدم هذه البيانات دليلاً على تلبية الباحث متطلبات صدق نتائج البحث.

النتائج

قدمت النتائج في المقام الأول تحت الفئات التي برزت نتيجة لترميز البيانات وتحليلها. وظهرت الفئات التي استخدمت بصفاتها عمليات في بناء «البرهان»، في التصور والحدس والتجريب والقابلية للانعكاس. وقدم الباحث مسارات الطلاب نحو «البرهان» على صورة جدول يلخص الأنماط في كل فئة. وتبع ذلك تفسير وتعليق موسعان عن الأنماط التي لوحظت وتبين تماثلها مع المناحي الرياضية المستخدمة من علماء الرياضيات المختصين. وأخيراً، بنى الباحث صدق النتائج باستخدام التثليث بالنظرية (Triangulation By Theory)، وتطبيق تفسيرات متنوعة من دراسة البيانات المتوافرة، واختيار أكثرها معقولة لتوضيح نتائج البحث وتفسيرها.

توصل الطلاب الأربعة جميعاً إلى نتيجة مفادها أن الجملة الرياضية كانت صحيحة لكل مثلث من خلال عملية الاستقراء المبنية على التجربة والخطأ. بدأت عملية إثبات الجملة بالحدس أن الجملة كانت صحيحة بالنسبة إلى المثلث المتساوي الأضلاع فقط (استناداً

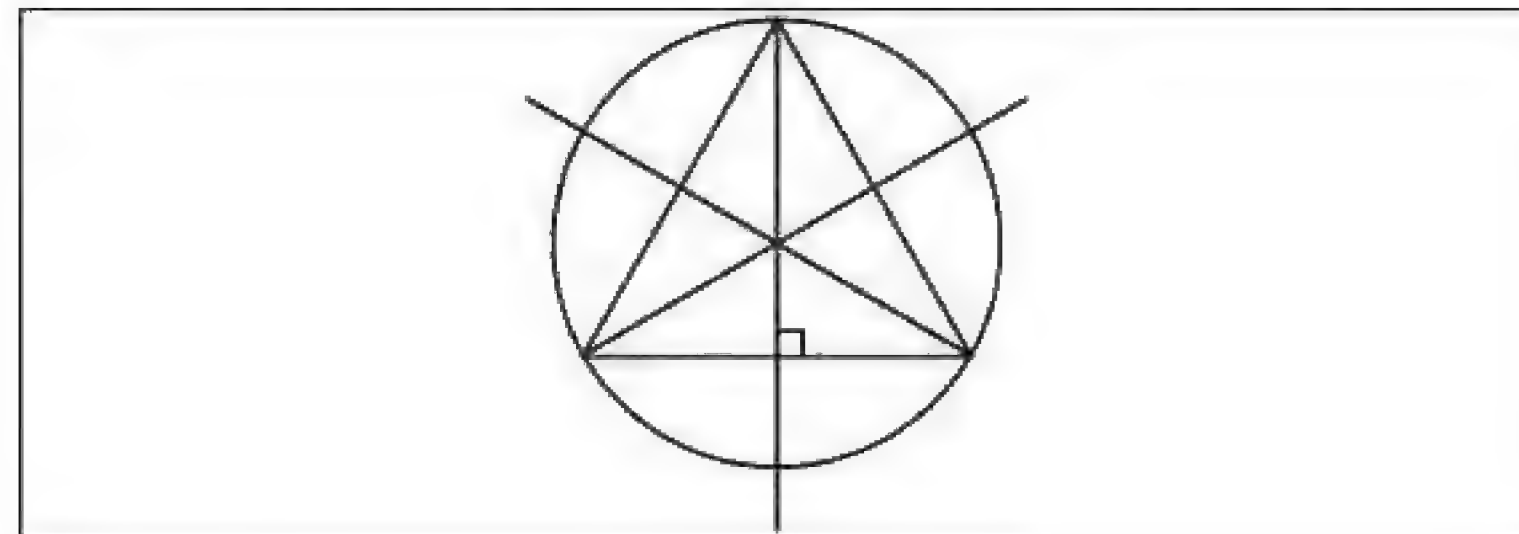
إلى المعلومات البصرية). وبعدئذٍ، أكد الطلاب هذه الحقيقة للمثلثات متساوية الأضلاع ببناء المركز حدسيًا، وصياغة أمثلة مضادة؛ لإثبات صحة تخمينهم أن الجملة كانت خطأ بصورة عامة. وأخيراً، أثبتوا صحة الجملة عن طريق قلب تفكيرهم على نحو كبير. يظهر الشكل (1:3) الصورة الكاملة لهذه العملية.

التصور

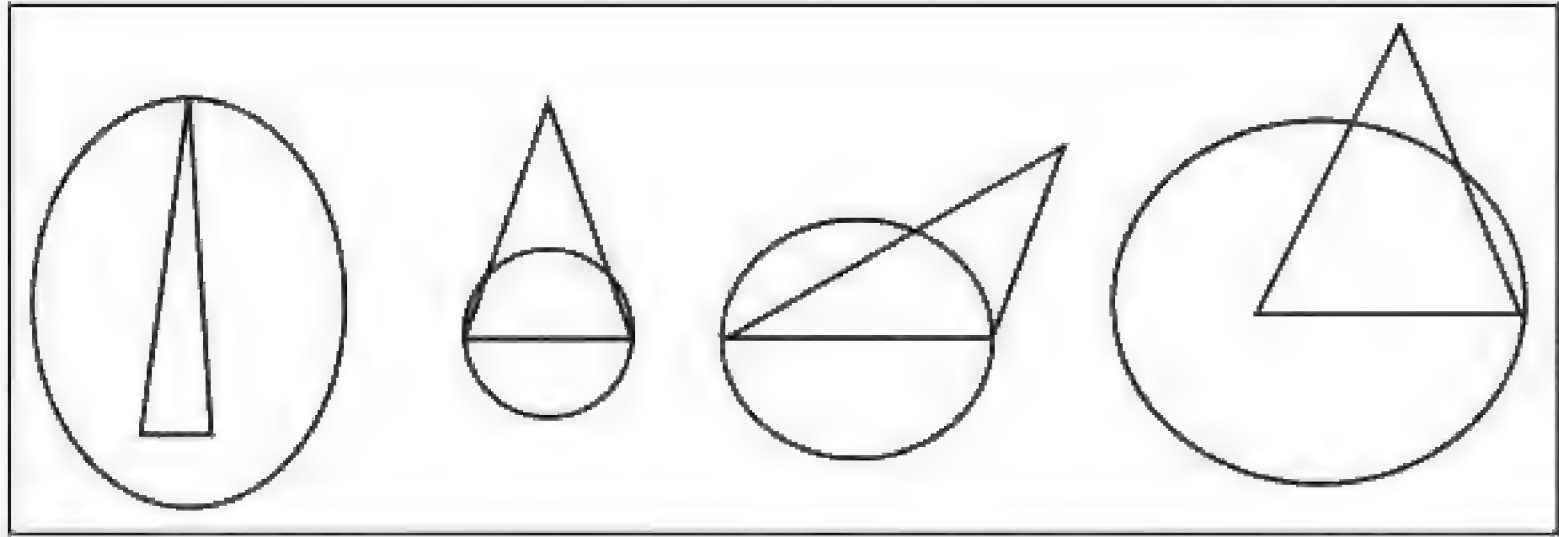
لعب التصور دوراً مهماً في عملية إثبات مصداقية الجملة الرياضية وصحتها. وأصر الطلاب الأربعة كلهم على أن المثلث متساوي الأضلاع؛ لأنه بدا هكذا. وعلى الرغم من أن الجملة سألت بوضوح: هل يمكن إحاطة كل مثلث بدائرة، فإن الطلاب لم يستطيعوا تجاهل الشكل المرئي، وقادهم ذلك إلى التخمين بأن الجملة الرياضية المعطاة تنطبق على المثلثات متساوية الأضلاع فقط أو مثلثات «خاصة». ويقدم الجدول (2:3) أمثلة على تصور الطلاب لتخميناتهم، استناداً إلى المعلومات البصرية.

الحدس

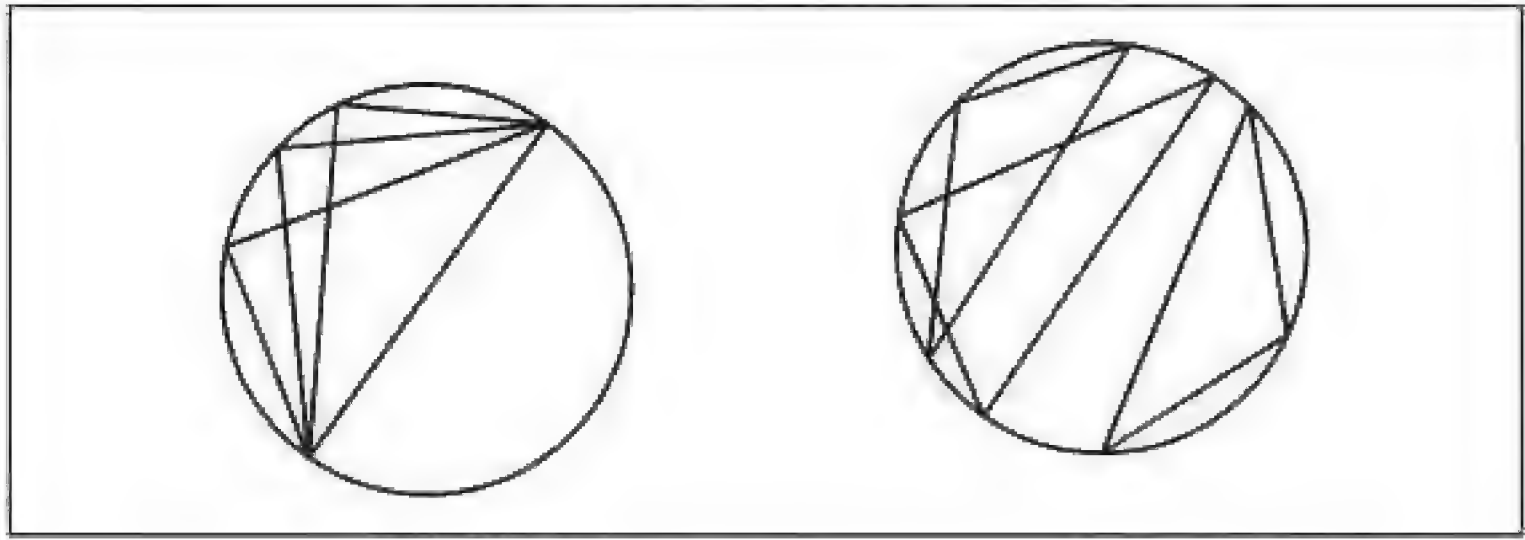
انساق الطلاب الأربعة وراء حدسهم الأولي بانطباق العبارة فقط على المثلثات متساوية الأضلاع. وقد تمكن ثلاثة منهم من تحديد البناء الصحيح لتحديد مركز الدائرة المحيطة بالمثلث متساوي الأضلاع. وقد كان ذلك رائعاً؛ لأنه لم يسبق لهم أن تعلموا بناءً كهذا. وعلى الرغم من ذلك، فقد قادهم حدسهم إلى اكتشاف البناء. ومما تجدر ملاحظته أنه لم يكن لدى الطلاب مسطرة أو فرجار، حيث عملت الهياكل جميعها يدوياً (انظر الشكل 1:3). يقدم الجدول 3:3 لمحة سريعة عن حدس الطلاب المستخدم في بناء مركز الدائرة.



بناء حدسي لتحديد مركز الدائرة المحيطة بالمثلث متساوي الأضلاع



علل ابتكرها الطلاب لمخالفة العبارة المعطاة



قلب العملية العقلية (البداية بدائرة أولاً)

شكل (1،3) نماذج من نتائج المقابلات

جدول 2،3 الرؤية خير برهان

الفئة	أمثلة على العملية	الطالب
التصور	ينجح هذا عند استخدام المثلثات متساوية الأضلاع فقط (مشيراً إلى الشكل الذي يشبه المثلث متساوي الأضلاع).	جيل
	لديك الآن مثلث متساوي الأضلاع. يبدو كأنه مثلث واحد في الأقل.	يوري
	ينجح هنا لأنه مثلث متساوي الأضلاع.	كيفن
	يبدو كأنه مثلث متساوي أضلاع بمسافات متساوية.	سارة

جدول 3،3 يتطابق مركز الدائرة مع المثلث متساوي الأضلاع... أنا متيقن

الفئة	أمثلة على العملية	الطالب
-------	-------------------	--------

الحدس أرسّم الخطوط العمودية التي تمر من خلال نقاط المنتصف، وعندما جيل
أصل إلى المركز يمكن أخذ المسافة من أحد الرؤوس بوصفها نصف
قطر، ومن ثم أصلها. يبدو ذلك صحيحاً.. لا أدري لماذا؟
أرسّم ارتفاع زاوية لكل جانب في المثلث، حيث تتقاطع... يبدو واضحاً يوري
أن هذا سيعطي المركز.
أعرف أن هناك ثمة طريقة ما للقيام بذلك. من الواضح أن هناك طريقة كيفن
ما لعملها.
سوف أرسّم المثلث متساوي الأضلاع، والخط العمودي، وخطاً عمودياً سارة
آخر، وحيث يتقاطعان يكون المركز.

التجريبية

سُئل الطلاب هل ينطبق البناء الذي توصلوا إليه على المثلثات متساوية الأضلاع فقط؟
الأمر الذي قادهم إلى بناء أمثلة مضادة (انظر الشكل 1:3) لإثبات حدسهم أن العبارة
تنطبق فقط على المثلثات متساوية الأضلاع، وأنها كانت غير صحيحة بوجه عام. يقدم
الجدول (4:3) لمحات عن هذه العملية التجريبية في بناء أمثلة مضادة استخدمها الطلاب
الأربعة.

القابلية للانعكاس

عند هذه المرحلة، كان كل واحد من الطلاب الأربعة مقتنعاً إلى حد ما، أن العبارة
كانت غير صحيحة بوجه عام. ومن الجدير بالذكر أنهم لم يكونوا تواقين للالتزام بالقول أن
الجملة كانت خاطئة على الرغم من الأمثلة المضادة التي بنوها. أراد الطلاب تجريب منحى
مختلف، الأمر الذي يقدم دليلاً على مرونتهم في التفكير، وهي سمة من سمات الطلاب
النابعين في الرياضيات (Krutetskii, 1976). يبين (الجدول 5:3) أوجه الشبه في قلب
الطلاب تفكيرهم على نحو كبير، عن طريق البدء بدائرة عشوائية أولاً بدلاً من المثلث.
وبقلب مسار تفكيرهم، كانوا قادرين على إقناع أنفسهم أن الجملة كانت صحيحة.

جدول 3،4 انظر إلى هذه المثلثات الغريبة كلها

الطالب	أمثلة على العملية	الفئة
جيل	إذا كان لديك مثلث كهذا (ارسم مثلثاً غير متساوي الأضلاع) .. فلا يمكنك إيجاد دائرة تمر من خلال هذا المثلث، وستكون أشبه بالشكل البيضوي.	التجريبية
يوري	لا يمكنك استخدام الارتفاع دائماً في تحديد المركز. دعني أرسم مثلثاً آخر.	
كيفن	وإذا أخذت مثلثاً آخر مختلفاً فعندئذٍ لن ينجح ذلك. إليكم هذا المثلث وهو لا يصلح لهذا الغرض.	
سارة	نعم، حاول رسم دائرة حول المثلثات الأخرى، مع أن ذلك لن ينجح.	

جدول 3،5 دعنا نبدأ بالدائرة أولاً

الطالب	أمثلة على العملية	الفئة
جيل	انتظر قليلاً...أعتقد أنها كانت صحيحة. يمكنك دائماً رسم دائرة، ومن ثم رسم مثلث بداخلها. (يرسم مثلاً) يمكنك رسمه ما دام داخل الدائرة.	القابلية لانعكاس
يوري	لقد وجدت بناءً جديداً، ما الذي يمنعني من تثبيت النقطة المركزية في مكان آخر؟ أستطيع أن أثبت النقطتين في مكان آخر (يرسم حبالاً)، ومن ثم أختار النقطة الثالثة. نعم، الجملة صحيحة	
كيفن	دعني أجرب شيئاً آخر. سوف أرسم مثلثاً غريباً حقاً، وسأجعله يبدو على النحو الآتي (يرسم مثلثاً غير متساوي الأضلاع متفرج الزوايا). هل سينجح ذلك؟ ولكن إذا حددت النقاط الثلاث هذه على الدائرة، يبدو أن الأمر سينجح...نعم! يمكنك تحديد النقاط دائماً، ومن ثم ترسم المثلث.	

أحاول التفكير هنا (يمزق محبباً الورقة). ماذا لو تتبعنا الدائرة وحددت سارة النقاط؟ (صمت) نعم، أحاول النظر إلى المثلث بالعين المجردة، وأعتقد... أنه بصرف النظر عن أي نوع من المثلثات التي أرسمها، إذا كان بوسعي رسم دائرة أولاً، يجب أن أفعل ذلك أولاً، ومن ثم أرسم أي مثلث داخلها (يجرب أمثلة أخرى). يجب أن أرسم الدائرة أولاً. نعم، هذا صحيح، إنها جملة صحيحة.

التفسير والتماثل

في الجداول والأشكال السابقة، أعيد بناء أوجه الشبه في مسارات الطلاب نحو «البرهان». ويؤكد الباحث أن عمليات التفكير للطلاب الأربعة تظهر تماثلاً رائعاً بالعمليات التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون كما سيظهر في هذا الجزء. ينظر إلى الرياضيات غالباً على أنها نشاط إيجاد العلاقات، التي يستند بعضها إلى الصور البصرية (Casey, 1978; Presmeg, 1968). أدت الصورة المقدمة للطلاب الأربعة مباشرة إلى تكوين المعلومات الأولية للتخمين أن المثلث المعطى كان متساوي الأضلاع. وهذا بدوره قاد إلى السؤال المتعلق بتحديد مركز الدائرة المحيطة، وأدى أيضاً إلى اكتشاف الطلاب أن مركز الدائرة يتطابق مع نقطة تقاطع الأعمدة المنصّفة للقواعد. من الأهمية بمكان أن تدرك أنه من المستحيل التوصل مباشرة إلى كيفية إيجاد الطلاب (وكذلك علماء الرياضيات) الصور، وعلى الرغم من ذلك، يمكن دراسة الطريقة التي يستخدمون فيها الصورة من إجراءاتهم المتبعة في حل مسألة بعينها (Inhelder & Piaget, 1971). وغالباً ما رأينا بصفتنا يافعين، الأطفال وهم يعملون أشياء غريبة عند تعاملهم مع مهمة رياضية. ونحن أحياناً ما نرى ردود فعل لمعلمين يصورون أعمال الطالب الحدسية على أنها غريبة (Kamii & Declark, 1985). وينعكس هذا النوع من ردود الفعل انعكاساً أكبر على عجز المعلمين عن تصور الأشياء من منظور الأطفال. لذا، فعندما يقرأ شخص البرهان المجرد يكون في موقفٍ مشابهٍ؛ لعدم القدرة على تصور البرهان من المنظور الإبداعي لعالم الرياضيات، وعدم إدراكه الصور التي يستخدمها عالم الرياضيات في إيجاد البرهان. وقد تمكن الطلاب الأربعة من تحديد السمات (أضلاع متساوية وزوايا متساوية) التي عدّها

مهمة لتكوين التخمين الأولي بخصوص صحة الجملة المعطاة (Hersh-Kowitz, 1989). وبعبارة أخرى، يعمل الشكل عمل نقطة مرجعية بصرية تحفز عملية البرهان الرياضية.

يتخذ علماء الرياضيات الحدس دليلاً لإقناع أنفسهم بصدق الفرضية (Burton, 1999; Kline, 1976; Sriraman, 2004). بدأت عملية البرهان للطلاب الأربعة بالحدس المستند إلى أن الجملة صحيحة فيما يتعلق بالمثلثات متساوية الأضلاع. وقد فسر الباحث هذا بصفته إجراءً حدسياً لتخصيص الجملة الرياضية المعطاة للمثلثات متساوية الأضلاع. وغالباً ما يتصف التفكير الرياضي بالعمليات الأربع، وهي: التخصيص (Specializing)، والتخمين (Conjecturing)، والتعميم (Generalizing)، والإقناع (Convincing) (Burton, 1984; Burton, 1999)، فعندما لجأ الطلاب إلى التخصيص والتخمين بأن المسألة صحيحة فيما يخص المثلثات متساوية الأضلاع، سألهم الباحث هل يعني ذلك أن الجملة تنطبق على المثلثات جميعها. وقد قاد هذا إلى منحى شبه تجريبي للإثبات (Ernest, 1991; Lerman, 1983) يحاول الطالب من خلاله بناء تعليقات رياضية (Mathematical Pathologies) (Lakatos, 1976) (الشكل 1:3)، على صورة مثلثات تناقض الفرضية المعطاة. وتظهر العملية شبه التجريبية مرة أخرى، أوجه شبه بارزة لوجهة نظر التفكير المقدمة من فيلسوف الرياضيات المشهور، إيمري لاكاتوس (Imre Lakatos)، التي يصور الرياضيات فيها على أنها نموذج من الاحتمالات خاضع للتخمين والبرهان والدحض. وبعبارة أخرى، تُصوّر الرياضيات بصفاتها معرفة ثابتة مطلقة غير قابلة للتغيير، ولكنها تخضع للعملية العلمية المتمثلة في مراجعة الفرضية الأولية وتنقيحها باستمرار. وبحسب وجهة النظر هذه في علم الرياضيات، ليس هناك ثمة نظرية أو برهان يتسم بالكمال، بل هناك إمكانية تنقيح واردة على الدوام. وتعد العملية شبه التجريبية في بناء العلل التي استخدمها الطلاب الأربعة سمة مشتركة بين علماء الرياضيات عند محاولتهم إيجاد حل للمسائل. وتؤدي العلل إلى إعادة النظر في المسألة، وتنقيح الفرضيات أو الافتراضات.

قادت العملية شبه التجريبية التي استخدمها الطلاب الأربعة إلى التخمين المعدل الذي يفيد أن الجملة ربما كانت خاطئة عمومًا. ومع ذلك، لم يكونوا مبالغين عند هذا التخمين للاعتراف أن الجملة كانت خاطئة، على الرغم من الأمثلة المضادة التي كانوا قد بنوها. وهناك سمة مشتركة تجمع بين علماء الرياضيات المختصين، وهي انكبابهم على حل المسألة مدة طويلة من الزمن، وإذا لم يحدث أي انفراج، فغالباً ما يهدأ علماء الرياضيات ويؤجلون التفكير في الحل. وبعبارة أخرى، يتركون المسألة في مرحلة حضانة أملاً في حدوث انفراج في نهاية المطاف. وهذه هي وجهة النظر الجشتالتية (Gestalt) في التفكير الرياضي. وغالباً ما يصف علماء الرياضيات المرحلة هذه على أنها المرحلة التي «تحدث فيها المسألة معك The Problem Talks To You». ويؤكد الباحث أن هذا حدث بطريقة مصغرة مع الطلاب الأربعة، إذ بعد مضي ساعة كاملة من الوقت مع المسألة، وضعوا أقلامهم وتعاملوا مع المسألة بصمت وهدوء بضع دقائق. ومما يلفت النظر، سيطرة عمليات قلب التفكير على هؤلاء الطلاب (جدول 5:3). وهناك كثير من التفسيرات لهذه العملية، حيث يمكن تصوير التفكير الرياضي الاستبصاري والإبداع بصفتهما عملية صنع قرار غير خوارزمية. فقد تكون القرارات التي يتخذها علماء الرياضيات ذات طبيعة تباعدية، ودائماً ما تشتمل على خيار حاسم. ومن المثير، أن علماء الرياضيات يصوررون أحد الجوانب المهمة من مهنتهم، على أنه عملية اتخاذ قرار غير خوارزمية في هذا العصر الذي أصبح فيه استخدام قوة الحوسبة في التبصر في النتائج، طريقة تتسم بالمصادقية. لقد كانت تلك المرحلة هي الأكثر توتراً وإحباطاً للطلاب الأربعة، حيث حدث النشاط المفاهيمي، وظهر على صورة إشراق أي قرار أو خيار يقلب بنية المسألة.

ومن الشائع بين علماء الرياضيات أن ينكبوا على حل مسألة هذا اليوم، ومن ثم على نقيضها في اليوم اللاحق، أو ينكبوا على المسألة نفسها بالطريقتين للتوصل إلى رؤية. وتصور هذه العملية الانعكاسية جانباً من جوانب المرونة في التفكير، وسمة من سمات الطلاب النابغين في الرياضيات، وترتبط ارتباطاً كبيراً بمنحى الذهاب والإياب الذي يستخدمه علماء الرياضيات عند معالجتهم المسألة.

وبعد أن يكون الطلاب قد أقنعوا أنفسهم بأن الجملة صحيحة للمثلثات جميعها، سُئلوا كيف يمكن إقناع الآخرين بهذه الحقيقة. وبعبارة أخرى، فقد سُئل الطلاب عن الطرائق التي سوف يستخدمونها لإثبات الحقيقة علناً. ومن الواضح أن الطلاب الأربعة جميعاً كانوا يعرفون حدسياً أن مثلاً مضاداً واحداً يكفي لإثبات بطلان الجملة، وعلى الرغم من ذلك، فإن إثبات الحقيقة اشتمل على مزيد من العمل، وتطلب دليلاً جوهرياً. اعتمد الطلاب على الأدلة التجريبية لشرح الحقيقة، وكانوا مقتنعين بأن الأمثلة البصرية المتعددة كانت كافية لإقناع الآخرين بصحة الجملة. وبعبارة أخرى، فقد كان البرهان بالنسبة إليهم هو التفسير والإقناع (Bell, 1976; Kline, 1976). وعموماً، فإن هذه النظرة تعدُّ طبيعية جداً للبرهان حتى بين علماء الرياضيات المختصين. وتمثل النظرة المنطقية الشكلية للإثبات موضوعاً مثيراً لدراسة المنطق... ولكنها ليست صورة صادقة للبرهان الرياضي الواقعي (Hersh, 1993, P. 391). لقد كانت وجهات النظر التي عبّر عنها الطلاب الأربعة عن دور البرهان معقدة بالنسبة إلى الطلاب في الصف التاسع. وأظهرت مرة أخرى تماثلاً في وجهات النظر التي يظهرها علماء الرياضيات المختصون وبعض فلاسفة الرياضيات. وسوف يستخدم الباحث بعض الاقتباسات في توضيح هذا الأمر للقارئ:

أنا أبحث عن أمثلة تدعمها وأخرى لا تدعمها. سأبحث عن أمثلة تدحض الجملة، وبخلاف ذلك فسوف أضيع وقتي سدى... فالبرهان توضيح مكتوب أو أمثلة توضيحية استناداً إلى أشياء سابقة أعتقد أنها صحيحة (يوري).

يحمل هذا الاقتباس من كلام «يوري» تماثلاً مذهلاً لوجهة نظر البرهان التي عبر عنها أحد علماء الرياضيات المختصين، وهو محلل بارع:

في البداية تتولد لدي فكرة أن شيئاً ما بحسب طريقة معينة، يجب أن يكون صحيحاً، وبعد ذلك أبدأ بمحاولة إثباته، وفي خضم معركة البرهان أواجه بعض الصعاب، وعندئذ أقول: هل أستطيع أن أبني مثلاً من هذه الصعاب؟ وإذا واجهتني صعاب في بناء المثال... عندئذ أقول: هل يمكن وضع هذه الصعاب في هذا البرهان الذي تعرفه؟ وبذلك أبدأ بالتفكير، وأتحرك ذهاباً وإياباً، وعادة ما يتولد لدي اعتقاد في بعض المسارات الضيقة أن شيئاً ما بحسب هذه الطريقة يجب أن يكون صحيحاً. ولا يكون الحدس دائماً صحيحاً، ولكنه صحيح بما يكفي في كثير من الأحيان...

وأنا قادر على إثبات شيء ما أشك في صحته (اقتباس من عالم رياضيات محترف من كتاب (Sriraman, 2004)).

ويظهر أيضاً الاقتباس الآتي من أقوال «كيفين» أوجه شبه مذهلة لفرضية لاكاتوس (Lakatos, 1976) في الرياضيات، بصفتها عملية تطور متواصلة لتخمين البرهان والتفنيد:

يمكن العثور دائماً على حالة لا يمكن أن تنجح معها أي طريقة. ولكي تثبت أن شيئاً ما صحيح، حتى كما في العلوم، قد يكون لديك نظرية يمكن أن تنجح، ولكنك لا تستطيع أن تجزم أنها ستنجح على الدوام... لم تثبت أن شيئاً ما صحيح. يمكنك أن تأخذ مجموعة كبيرة من الحالات وترى إن كانت ستنجح، وبعد ذلك تُقبل عموماً على أنها صحيحة... ما لم يأت أحد ما ويثبت بطلانها. هناك أشياء كان يُعتقد أنها صحيحة على مدى مئتي عام، وسوف يأتي أحد ما بحالة تثبت بطلانها. لا تنمو الرياضيات غير الشكلية وشبه التجريبية من خلال زيادة منتظمة في عدد النظريات الثابتة غير المشكوك فيها، ولكن عبر التطورات المتواصلة من التخمينات بوساطة التأمل والنقد ومنطق البرهان والدحض (Imre Lakatos (1976), *From Proofs and Refutations*).

وأخيراً، فإن استخدام البراهين البصرية، من قبل الطلاب، لإقناع الآخرين بحقيقة الجملة وصحتها، قد عُرف تاريخياً في الرياضيات الهندية. والاقتباسات الآتية من أقوال سارة توضح هذا التماثل:

أعتقد أن بوسعك البدء بمثل هذه الصورة البصرية، ثم حصر الحجج وصوغها على صورة كلمات. أتذكر أنني في مرات كثيرة بدأت الحل بصرياً، أنظر وأعمل فقط، وتمكنت من صياغته على صورة إثبات... (ضاحكة)، وأحياناً لم أكن أفهم المقصود. فمثلاً، لو كنت أعرف أن الحل صحيح، لما كان يتعين عليّ أن أتعب ست عشرة خطوة لإثباته. إن طريقة فهم الحل بالأمثلة البصرية يبدو أكثر فاعلية.

تأثرت الرياضيات في أوروبا عموماً بالرياضيات اليونانية، في حين وضعت الرياضيات الهندية، على الرغم من تأثرها بالرياضيات اليونانية والعربية، تقليداً فريداً... حيث لم يكن ثمة تناقض بين البرهان البصري والحساب العددي من ناحية، وبين البرهان عن طريق الاستنتاج من ناحية أخرى (Almeida, 2003).

وخلاصة القول أن مفهومنا المتوارث للإثبات الدقيق ليس منحوتاً في الرخام. وسوف يستطيع الناس تعديل ذلك المفهوم، ويسنح للحساب الآلي، والبرهان الرقمي، والخوارزميات الاحتمالية،

إذا ما تبين لهم أنها ذات فائدة. ومن ثم، فتحن نضلل طلابنا إذا تعاملنا مع البرهان الدقيق بصفته محرّمات (مقتبس من قبل ألميدا؛ التعبير الأصلي مذكور في هيرش، (Hersh, 1993, P. 395).

التثليث من ناحية النظرية والآثار

في هذه الدراسة، أُعطيت مهمة إثبات صحة جملة أو بطلانها لأربعة من طلاب الصف التاسع الموهوبين في الرياضيات ممن لم يسبق لهم أن تعلموا الإثبات أو الهندسة الإقليدية رسمياً. وقد وثّق الباحث الإستراتيجيات التي استخدمها الطلاب في بناء «البرهان» ورمّزها وحلّلها. وتبيّن للباحث أن هؤلاء الطلاب قد اعتمدوا على التصور والتجريب، مستخدمين الأمثلة والأمثلة المضادة أو التخمين الواعي إضافة إلى القابلية للانعكاس بهدف التوصل إلى الحقيقة. وقد اهتمت هذه العملية كلها بحدسهم القوي على نحو ما هو ثابت من قدراتهم على صياغة التخمينات، واستتباط بنى لإثبات صحة تخمينهم الأولي بخصوص المثلثات متساوية الأضلاع. ومن الجدير بالذكر، أنه على الرغم من أن الطلاب الأربعة قد واجهوا أدلة غير مطابقة على صورة مثلثات «غريبة»، بدت كأنه لا يمكن رسم دوائر حولها، فإنهم لم يرغبوا في القول ببطلانها حينئذٍ. إن من السهل القول إن هناك شيئاً خاطئاً استناداً إلى مثال مضاد ضعيف كما نلمسه في هندسة المرحلة الثانوية، في حين يتطلب القول إن عبارة ما في الرياضيات صحيحة، الاقتناع بأن المسألة تحتمل حالات كثيرة غير محدودة. وقد كان الطلاب النابغون الأربعة على دراية بهذا الفرق، في حين يعتقد جل طلاب المرحلة الثانوية في الهندسة عكس ذلك، ويعتقدون صحة الجملة لشكل معيّن (Mason, 1996; Senk, 1985).

يدرك علماء الرياضيات عمومية الجملة عن طريق التمييز بين «البحث السريع أو التصفح بعجالة» (Looking Through) و«التدقيق في» (Looking At). يُعدّ «البحث السريع أو التصفح بعجالة» مشابهاً للتعميم من خلال الخاص، في حين يماثل «التدقيق في» تخصيص (تحديد) حالة خاصة من الحالة العامة. ويحضرني مثال مبسط سبق أن استشهد به ماسون (Mason, 1996)، يرتبط بدرس هندسة في المرحلة الثانوية عندما

يرسم المعلم مثلثاً (معيناً) على السبورة، ويقول إن مجموع زوايا المثلث يساوي 180 درجة. وغالباً ما يُركز في هذه الحالة على الحقيقة التجريبية، أي 180 درجة. حقيقة الجملة مخفية في أن المثلث غير مُعرّف، ويرى الطالب الذي يبحث من خلال هذه الجملة العام في الخاص، ويدرك أن جوهر الجملة يكمن في ثبات مجموع الزوايا في المثلثات جميعها. ويشمل «النظر من خلال» إدراك سمة الثبات في المجال الضمني للعمومية. وقد استطاع الطلاب النابغون الأربعة النظر من خلال الجملة المفترضة في المسألة، وإدراك سمة الثبات، وهذه تعدُّ إحدى مزايا علماء الرياضيات المختصين. وكان الطلاب النابغون على دراية بالفرق بين إقناعهم أنفسهم وإقناع الآخرين. وقد بدا ذلك واضحاً عندما أشاروا إلى أن إقناع الصف يتطلب تنظيم الأدلة المقنعة، ومن ثم بناء حجة بطريقة متماسكة. لقد أظهروا مرونة في التفكير في المسألة بطرائق متباينة، وهذا جلي من الطريقة الفذة التي عكسوها بها إستراتيجيتهم ليستنتجوا أن الجملة كانت صحيحة (Krutetskii, 1976).

أمّا فيما يتعلق بتصنيف سترنز (Strunz, 1962) لأنماط النبوغ الرياضي، فقد أظهر الطلاب النابغون الأربعة تفضيلاً للعلاقات والاستنتاجات المباشرة، ولكنهم كانوا يدركون أن إثبات العبارة يتطلب الحالات المحتملة جميعها.

وإذا ما استخدم المرء التصنيف الكلي للباحثين السوفييت، فإن تفوق الطلاب الأربعة في الرياضيات يُعدُّ نمطاً من الأنماط المتماسكة، أيّ مزيجاً من الأنماط التحليلية والهندسية. لقد كانوا قادرين على استخدام تمثيلهم التصوري في استقراء صحة العبارة بصورة تحليلية.

وأخيراً، لقد أظهر الطلاب النابغون قدراً كبيراً من التماسك والمثابرة، وتمسكوا بالمسألة حتى اقتنعوا تماماً بالنتيجة التي توصلوا إليها. وكانت طريقة البرهان التي طبّقوها في هذه الدراسة مختلفة تماماً عن المنحى المنطقي الموجود في البرهان في جُلّ الكتب المدرسية، ويشبه إلى حدٍّ بعيد الطريقة التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون. وقد أظهرت العمليات التي استخدمها هؤلاء الطلاب النابغون في الرياضيات في إثبات صحة

الجملة تماثلاً كبيراً بطريقة علماء الرياضيات المختصين على نحو ما أشرنا في الجزء السابق.

يمكن القول باختصار إن المنحى المنطقي يُعدُّ إعادة بناء مصطنع للاكتشافات التي جرى دمجها عنوة في أي نظام استنتاج، وبذلك يضيع الحدس الذي وجّه عملية الاكتشاف في هذه العملية. ويظهر الأثر هنا في أن كثيراً من المعلمين يستخدمون المنحى المنطقي في الإثبات داخل غرفة الصف، ومن ثم يكتبون حدس الطلاب النابغين وطرقهم الطبيعية في التفكير في المسألة. قد يدرس هؤلاء الطلاب الأربعة في نهاية المطاف الهندسة من وجهة نظر حدسية في السنة الثانية من البحث، استناداً إلى معايير تتوافق ومساق الرياضيات المتكاملة (Integrated Mathematics) التي تُعرّف الهندسة من خلالها من منظور الحدس والاستقراء في سياق التحويلات. وضمن هذا التسلسل، تزداد الحاجة إلى البرهان الشكلي على نحوٍ تدريجي. وعلى الرغم من ذلك، فقد واجه الطلاب النابغون الملتحقون بدورة الرياضيات دراسة الهندسة الإقليدية والبرهان الاستنتاجي، الذي حرّمهم من استخدام غرائزهم الطبيعية في إثبات الحقيقة على نحو ما يفعل علماء الرياضيات. يظهر التضمين فيما يتعلق بتربية الموهوبين في تطوير مناهج رياضيات تتيح فرصاً للطلاب النابغين لتطوير حدسهم بخصوص البرهان، والإفادة من المهام الرياضية الصعبة الجديرة بالاهتمام التي تستحق العناية.

محددات الدراسة

كان مجتمع هذه الدراسة من الطلاب المبتدئين الملتحقين بأقسام مختلفة للرياضيات المتكاملة في مدرسة ثانوية ريفية. فمن الناحية الديمغرافية، كان الطلاب جميعاً من اللون الأبيض، وينتمون إلى الطبقة الوسطى، وقد مروا بالخبرة التعليمية نفسها من الروضة حتى الصف الثامن. وكان لدى الطلاب الأربعة جميعاً تطلعات دراسية عالية جداً، وكانوا ينوون دراسة مساق الرياضيات المتكاملة الرابع، ومساق تسريع في التفاضل والتكامل في وقت واحد في السنة الدراسية الأخيرة. وتمتع هؤلاء الطلاب بميل إيجابي نحو الرياضيات، وتكللت جميع تجاربهم السابقة في الرياضيات بدرجة كبيرة من النجاح. لم يتعرض هؤلاء

الطلاب لبناء البرهان الرياضي من قبل، ولم يدرسوا أيضاً الهندسة بصورة رسمية. ويمكن أن تعزى نتائج هذه الدراسة إلى السمات الفريدة لفئة الدراسة والمسألة المحددة المختارة وتصميم المقابلة. وقد أظهرت العمليات التي استخدمها الطلاب النابغون في الرياضيات في بناء البرهان ومفاهيم الحدس المتصلة به، تشابهاً بالعمليات التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون. وإن الأمر يتطلب مزيداً من البحث على مستوى بداية المرحلة الثانوية؛ لكي نتمكن من تعميم هذه النتائج على الطلاب الموهوبين في الرياضيات ممن يلتحقون بالمرحلة الثانوية، ولديهم الخبرة ذاتها في المدرسة المتوسطة. فمن المعقول جداً تكرار هذه التجربة بأنماط مشابهة من المسائل مفتوحة النهاية التي تتطلب إثبات صحة الجمل الرياضية أو بطلانها.

يرى الباحث أن الطلاب الموهوبين في الرياضيات يمتلكون الميول الحدسية الطبيعية لعلماء الرياضيات. لذا، على مجتمع العناية بالموهوبين بذل جهد للتوصل إلى فهم أكثر عمقاً لهذه الميول؛ بهدف تطوير منهاج للمرحلة الثانوية ومناحي تدريس تنمي هذه المواهب الطبيعية وترعاها.

قائمة المراجع

- Almeida, D. (2003) *Numerical And Proof Methods Of Indian Mathematics For The Classroom* . Mathematics In School, 32(2), 7–10.
- Bell, A. W. (1976). *A Study Of Pupils' Proof Explanations In Mathematical Situations* .Educational Studies In Mathematics, 7, 23–40.
- Birkhoff, G. (1969). *Mathematics And Psychology* . Siam Review, 11, 429–469.
- Burton, L. (1984). *Mathematical Thinking: The Struggle For Meaning* . Journal Forresearch In Mathematics Education, 15, 35–49.
- Burton, L. (1999). *The Practices Of Mathematicians : What Do They Tell Us About Comingto Know Mathematics?* Educational Studies In Mathematics, 37(2), 121–143.
- Casey, E. S. (1978). *Imaging: A Phenomenological Study* . Penguin Books.
- Chang, L. L. (1985). *Who Are The Mathematically Gifted Elementary School Children?* Roeper Review, 8(2), 76–79.

- Chazan, D. (1993). *High School Geometry Students' Justification For Their Views Ofempirical Evidence And Mathematical Proof*. Educational Studies In Mathematics, 24, 359–387.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basics Of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Diezmann, C., & Watters, J. (2003). The Importance Of Challenging Tasks For Mathematically Gifted Students. *Gifted And Talented International*, 17(2), 76–84.
- Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). *The Mathematical Experience*. New York: Houghton Mifflin.
- Dubinsky, E. (1991). *Constructive Aspects Of Reflective Abstraction In Advanced Mathematics*. In L. P. Steffe (Ed.) *Epistemological Foundations Of Mathematical Experience* (Pp. 160–187). New York: Springer–Verlag.
- Epp, S. S.(1990): *The Role Of Proof In Problem Solving*. In A. Schoenfeld (Ed.), *Mathematical Thinking And Problem Solving*. (Pp. 257–269). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ernest, P. (1991). *The Philosophy Of Mathematics Education*. The Falmer Press.
- Ervynck, G. (1991). *Mathematical Creativity*. In D. Tall (Ed.). *Advanced Mathematical Thinking* (Pp. 42–53). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fawcett, H. P. (1938). *The Nature Of Proof*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fischbein, E. (1980, August). *Intuition And Proof*. Paper Presented At The 4Th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education, Berkeley, Ca.
- Frensch, P., & Sternberg, R. (1992). *Complex Problem Solving: Principles And Mechanisms*. Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1977). *The Discovery Of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research*. San Francisco: University Of California San Francisco.
- Goldberg, A., & Suppes, P. (1972). *A Computer Assisted Instruction Program For Exercises On Finding Axioms*. Educational Studies In Mathematics, 4, 429–449.

- Greenes, C. (1981). *Identifying The Gifted Student In Mathematics* . Arithmetic Teacher, 28(6), 14–17.
- Hadamard, J. W. (1945). *Essay On The Psychology Of Invention In The Mathematical Field* . Princeton University Press.
- Heid, M. K. (1983). *Characteristics And Special Needs Of The Gifted Student In Mathematics*. The Mathematics Teacher, 76, 221–226.
- Hersh, R. (1993). *Proof Is Convincing And Explaining*. Educational Studies In Mathematics, 24, 389–399.
- Hershkowitz, R. (1989). *Visualization In Geometry—Two Sides Of The Coin* . Focus On Learning Problems In Mathematics, 11, 61–76.
- Hoyles, C. (1997). *The Curricular Shaping Of Students' Approaches To Proof* . For The Learning Of Mathematics, 17(1), 7–16.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1971). *Mental Imagery In The Child* . Basic Books Inc.
- Ivanitsyna, E. N. (1970). *Achieving Skill In Solving Geometry Problems* . In J. Kilpatrick & I. Wirszup (Eds.), *Soviet Studies In The Psychology Of Learning And Teaching Mathematics* (Vol. 4). Stanford: School Mathematics Study Group .
- Johnson, M. L. (1983). *Identifying And Teaching Mathematically Gifted Elementary School Children* . Arithmetic Teacher, 30(5), 25–26; 55–56.
- Kamii, C., & Declark, G. (1985). *Young Children Re-Invent Arithmetic* : Implications Of Piaget's Theory. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Kanevsky, L. S. (1990). *Pursuing Qualitative Differences In The Flexible Use Of A Problem Solving Strategy By Young Children* . Journal For The Education Of The Gifted, 13, 115–140.
- Kline, M. (1976). *Nacome: Implications For Curriculum Design* . Mathematics Teacher, 69, 449–454.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology Of Mathematical Abilities In School Children*. (J. Teller, Trans. And J. Kilpatrick & I. Wirszup, Eds.). Chicago: University Of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs And Refutations*. Cambridge, Uk : Cambridge University Press.

- Lampert, M. (1990). *When The Problem Is Not The Question And The Solution Is Not The Answer* : Mathematical Knowing And Teaching. American Educational Research Journal, 27, 29–63.
- Lerman, S. (1983). *Problem—Solving Or Knowledge Centered* : The Influence Of Philosophy On Mathematics Teaching. International Journal Of Mathematics Education, 14(1), 59–66.
- Manin, Y. I.(1977). *A Course In Mathematical Logic*, New York : Springer—Verlag.
- Mason, J. (1996). *Expressing Generality And Roots Of Algebra* . In N. Bednarz, C.Kieran, &L. Lee (Eds.), *Approaches To Algebra* (Pp. 65–86) . The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K.(1982). *Thinking Mathematically* . London: Addison— Wesley.
- Menchinskaya, N. A. (1959). *Psychology Of The Mastery Of Knowledge In School*. Moscow : Apn Press. National Council Of Teachers Of Mathematics. (2000). *Principles And Standards For School Mathematics*. Reston, Va: Author.
- Piaget, J. (1975). *The Child's Conception Of The World*. Totowa, Nj : Littlefield, Adams.
- Poincaré, H. (1948). *Science And Method*. New York : Dover.
- Polya, G. (1954). *Mathematics And Plausible Reasoning* : Induction And Analogy In Mathematics (Vol.1). Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Presmeg, N. C. (1986). *Visualization And Mathematical Giftedness* . Educational Studies In Mathematics, 17, 297–311.
- Rubin, A., & Babbie. E. (1997) *Research Methods For Social Work (3Rd Ed.)* , Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole Publishing Company.
- Senk, S. (1985). *How Well Do Students Write Geometry Proofs?* Mathematics Teacher, 78, 448–456.
- Shapiro, S. I. (1965). *A Study Of Pupil's Individual Characteristics In Processing Mathematical Information* . Voprosy Psikhologii, No. 2.
- Sheffield, L. J. (1999). *Developing Mathematically Promising Students* . Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Sriraman, B. (2002). *How Do Mathematically Gifted Students Abstract And Generalize Mathematical Concepts* . Nagc 2002 Research Briefs, 16, 83–87.

- Sriraman, B. (2003A). *Mathematical Giftedness, Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations* . The Journal Of Secondary Gifted Education, Xiv(3), 151–165.
- Sriraman, B. (2004). *The Characteristics Of Mathematical Creativity* . The Mathematics Educator, 14(1), 19–34.
- Strunz, K. (1962). *Pädagogische Psychologie Des Mathematischen Denkens* . Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Suppes, P., & Binford, F. (1965). *Experimental Teaching Of Mathematical Logic In The Elementary School* . The Arithmetic Teacher, 12, 187–195.
- Usiskin, Z. P. (1987). *Resolving The Continuing Dilemmas In School Geometry* . In M. M. Lindquist, & A. P. Shulte (Eds.) Learning And Teaching Geometry, K–12: 1987 Yearbook (Pp. 17–31). Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure And Insight* . Orlando, Fl: Academic Press.
- Wallas, G. (1926). *The Art Of Thought* . New York : Harcourt Brace.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.
- Yakimanskaya, I. S. (1970). *Individual Differences In Solving Geometry Problems On Proof* . In J. Kilpatrick & I. Wirszup (Eds.). Soviet Studies In The Psychology Of Learning And Teaching Mathematics (Vol. 4), Stanford: School Mathematics Study Group.

ملاحظات

تشير سارة إلى تمارين في النسبة والتناسب التي تعطي تتابع خطوات وصولاً إلى التماثلات الأساسية.



هل الموهبة والإبداع في الرياضيات مترادفان؟

تحليل نظري لهذين المفهومين

بهاراث سريرامان Bharath Sriraman

جامعة مونتانا



ملخص

يفترض المرء أن الطلاب الموهوبين في الرياضيات في مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر (K-12) الذين يجري تصنيفهم بوساطة اختبارات خارج المستوى⁽¹⁾ (Out Of Level)، هم أيضاً طلاب مبدعون في أعمالهم. ويكوّن علماء الرياضيات «المبدعون» مجموعة فرعية صغيرة في ميدان الرياضيات التخصصية (Professional Mathematics). إذ لا تعني الموهبة في الرياضيات عند هذا المستوى الإبداع بالضرورة، ولكن مما لا شك فيه أن العكس صحيح. هل يعد مصطلحا النبوغ والإبداع مترادفين في مجال الرياضيات؟ طُوّر مفهوما الإبداع والموهبة في الرياضيات من خلال تركيب وتحليل الكتابات العامة المتعلقة بالإبداع والموهبة وتحليلها. وفي هذا الإطار يُقارن بين مفهومي الإبداع، والنبوغ في مستويات الـ (K-12)، والمستويات الاحترافية بهدف وضع مبادئ، ونماذج «تحقق أقصى قدر ممكن» من التوافق بين هذين المفهومين. وتُناقش كذلك علاقة هذه النماذج بمستوى الروضة-الصف 12، ومستويات الاحتراف مع الأخذ في الحسبان

(1) يستخدم مصطلح يشير إلى ممارسة تقييم طالب باستخدام اختبار طور الطلاب في متسوى آخر (غالباً في مستوى ورأس أقل). ولكن يستخدم

المصطلح انضمامه الاختبارات المتحررة من المستوى والتي يمكن أن تستخدم للكشف عن المواهب في اللغة والرياضيات.

الاعتبارات العملية الخاصة بغرفة الصف. ويوسع هذا البحث نطاق الأفكار التي قدّمها يوسيسكين (Usiskin, 2000) على نحو كبير.

مقدمة

غالباً ما ينظر إلى الرياضيات بصفاتها مجالاً مقتصرّاً على علماء الرياضيات المختصين. أما كلمة الإبداع، فتعد «ضبابية» وتخضع لكثير من التفسيرات. والسؤال الآن هو: ماذا يعني الإبداع في الرياضيات؟ هل هو مجرد اكتشاف نتيجة أصيلة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فهل يصبح الإبداع عندئذٍ مجالاً مقتصرّاً على علماء الرياضيات المختصين؟ وهل يعدُّ اكتشاف الطلاب نتيجة أو إستراتيجية رياضية معروفة مسبقاً عملاً إبداعياً؟ في هذا السياق، يرى علماء رياضيات بارزون من أمثال جاك هادمر (Jacques Hadamard, 1945) وجورج بوليا (George Polya, 1954) أن الفرق الوحيد بين عمل علماء الرياضيات والطلاب النابغين هو مجرد فرق في الدرجة. أيّ أن كلاً منهم يعمل بما يتوافق ومستواه، وعلينا بأن ندرك أن الطلاب قادرون على أن يكونوا مبدعين. وعموماً، فإن وجهة النظر هذه تبدو جلية لمعلمي الطلاب النابغين في الرياضيات، الذين يتوقعون من طلابهم أن يظهروا سمات الإبداع. وبعبارة أخرى، هل يعني اختيار الطلاب بصفاتهم متفوقين في الرياضيات، أن يكونوا كذلك مبدعين فيها؟ وهل يعني النبوغ الرياضي الإبداع في الرياضيات؟

يرى كاجاندار (Kajander, 1990) أن الإبداع حتى بين الموهوبين في الرياضيات الذين يظهرون سمات إبداعية كالتفكير التباعي (Divergent Thinking)، يكون عبارة عن نوع خاص من أنواع الإبداع، ولا يمت بالضرورة للتفكير التباعي بصلة (ص. 254). وتتضمن هذه الجملة السؤال الآتي: هل الإبداع في الرياضيات يقتضي ضمناً الموهبة. مما لا شك فيه، أن هذه الجملة صحيحة على مستوى بحوث الرياضيات، إذ بوسع المرء أن يجادل بسهولة في أن علماء الرياضيات المختصين الموهوبون، استناداً إلى حقيقة حصولهم على شهادة الدكتوراه في الحقل، وأنهم أيضاً ذوو فاعلية في مجال البحث العلمي. وعلى الرغم

من ذلك، حتى عند هذا المستوى، فإن علماء الرياضيات المختصين يصنفون حفنة صغيرة فقط من زملائهم على أنهم «مبدعون» بمعنى الكلمة (Usiskin, 2000).

قد تساعد هرمية يوسيسكين ذات المستويات الثمانية على توضيح درجات الموهبة والنبوغ فيما يتصل بعلماء الرياضيات. وقد وضع هذه الهرمية لتصنيف الموهبة الرياضية التي تتراوح بين مستوى (صفر - 7). حيث يمثل مستوى صفر (انعدام الموهبة) في هذا التسلسل الهرمي الطلاب اليافعين الذين يعرفون القليل جداً من الرياضيات، في حين يمثل المستوى الأول (مستوى الثقافة) اليافعين الذين لديهم معرفة أولية بالأرقام بصفاتها جزءاً من الاستخدام الثقافي، وتماثل معرفتهم الرياضية معرفة طلاب الصفوف من السادس حتى التاسع. ومن الواضح أن نسبة كبيرة جداً من الناس العاديين تقع ضمن المستويين الأول والثاني.

وهكذا، يتوزع بقية مجتمع الموهبة في الرياضيات ضمن المستويات الثاني إلى السابع على أساس الموهبة الرياضية. ويمثل المستوى الثاني طلاب صفوف الشرف (الإحلال المتقدم) للمرحلة الثانوية القادرين على التخصص في الرياضيات الذين يصبحون في نهاية المطاف معلمي رياضيات في المرحلة الثانوية. يمثل المستوى الثالث «الطلاب الرائعين» الذين يكونون من بين من يحصلون على علامة من 750-800 في اختبار التحصيل المدرسي 1 أو الذين يأتون في المركز الرابع أو الخامس في اختبار المقررات المتقدمة (Advanced Placement AP) في التفاضل والتكامل. يتمتع هؤلاء الطلاب بقدرات القيام بعمل الخريجين المبتدئين في الرياضيات، ويمثل المستوى الرابع (الطالب الاستثنائي) الطلاب الذين يتميزون في مسابقات الرياضيات، ويقبلون في المخيمات الصيفية للعلوم/الرياضيات و/أو الكليات بسبب موهبتهم. إن هؤلاء الطلاب قادرون على بناء البرهان الرياضي ومناقشة علماء الرياضيات في الرياضيات. ويمثل المستوى الخامس علماء الرياضيات المنتجين. وعلى الرغم من أن وصف يوسيسكين لهذا المستوى غامض ومبهم، فإن المرء يستطيع أن يستدل على أنه يمثل الطلاب الذين أتموا درجة الدكتوراه في الرياضيات بنجاح، أو علوم أخرى ذات صلة بالرياضيات، وأنهم قادرون أيضاً على الكتابة والنشر في هذا الحقل. أما المستوى السادس فهو «المنطقة التي أُجيزت» أو

أُجمع عليها (The Ratified Territory) في مجال علماء الرياضيات المتميزين الذين تقدموا بمجالهم إلى الأمام بإنجازات بارزة؛ ومثل هؤلاء العلماء تجدهم في كل زمان، في مختلف المجالات التي يعملون فيها. وهؤلاء هم زملاء رجل الأعمال ألفرد سلون (Alfred P. Sloan) الذين كانوا الأفضل ضمن فئتهم العمرية في الولايات المتحدة. وأخيراً، يمثل مستوى السابع العظماء في جميع العصور؛ الفائزين بجوائز الحقل في الرياضيات². ويقتصر هذا المستوى على العمالقة أو العباقرة أمثال ليونارد يولر (Leonard Euler)، وكارل فريدريك جوس (Karl Friedrich Gauss)، وبيرنهارد ريمان (Bernhard Riemann)، وسرينيفاذا رامانوجان (Srinivasa Ramanuja)، وديفيد هيلبرت (David Hilbert)، وهنري بوانكاريه (Henri Poincaré).

ويلاحظ أن علماء الرياضيات المختصين ظهروا في المستوى الخامس في هرمية يوسيسكين للموهبة الرياضية ذات المستويات الثمانية، في حين ظهر علماء الرياضيات المبدعون في المستويين السادس و السابع. وبناءً عليه، فإن الإبداع في الرياضيات في المجال الاحترافي يشير إلى النبوغ والموهبة الرياضية، ولكن العكس ليس بالضرورة أن يكون صحيحاً. أما الطلاب الموهبة والنبوغ في الرياضيات فقد جاؤوا في المستويين الثالث والرابع في هذا التصنيف الهرمي للموهبة الرياضية. وتتلخص النقطة التي ركز عليها يوسيسكين في أن هؤلاء الطلاب يمتلكون إمكانات التقدم عبر المجال الاحترافي (المستوى الخامس) بوجود المساندة التدريسية والوجدانية الملائمة عندما ينتقلون من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر ثم إلى الجامعة.

الدافع لهذا البحث

تشير دراسات كثيرة مثل (Gramond, 1994; Davis, 1997; Smith, 1966;) إلى أن السمات السلوكية للأفراد المبدعين تتعارض في كثير من الأحيان مع السلوك المقبول في المدارس الرسمية. فمثلاً، عادة ما يترتب على السلوك السلبي، مثل اللامبالاة بقوانين غرفة الصف وإظهار السأم والسخرية والنشاط المفرط، إجراءات تأديبية بدلاً من التدخلات الوجدانية الملائمة. وأما الطلاب الذين يمثلون

لقواعد السلوك، فإنهم يميلون في الأغلب إلى إخفاء قدراتهم العقلية لأسباب اجتماعية، وينظرون إلى موهبتهم الأكاديمية بصفاتها مصدراً للحسد. يزخر التاريخ بكثير من الأمثلة لأشخاص مبدعين، وصفوا بالمصطلحات الدارجة بالمنتكسين (Deviants). وقد أورد بروور (Brower, 1999) ما يربو على خمسين مثالاً لكتاب مشهورين ومبتكرين وعلماء وفنانين وممثلي مسرح ممن أودعوا السجن بسبب مخاوف المجتمع من أفكارهم القادرة على إحداث تحولات جذرية في التفكير العام.

وغالباً ما يكون التبرير الجماعي لكبت الإبداع في مستويات مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر تحت غطاء فعل ما يعتقد أنه لمصلحة معظم الطلاب، والتعلل بحجة «العدالة والإنصاف»، هذا المفهوم الذي يُساء استخدامه، والتستر وراء خطط المناهج وأهداف التحصيل المدرسي وما إلى ذلك. وقد أثار إقرار قانون «عدم إهمال أي طفل» (No Child Left Behind, Nclb) تحت ستار «العدالة والإنصاف»، جدلاً كثيراً حول ما يجب فعله مع الطلاب النابغين والمبدعين في غرفة الصف. وقد بلغ هذا الجدل الحد الذي وصف فيه مارشاك (Marshak, 2003) دعوة قانون «عدم إهمال أي طفل» إلى المساءلة استناداً إلى الاختبارات المقننة لمهارات القراءة والكتابة والحساب التقليدية التي يثمنها المجتمع الصناعي، بالخطوة العملاقة للوراء، أي إلى أربعينيات القرن الماضي. وقال أيضاً: بعيداً عن المهارات «التقليدية» الثلاث (القراءة والكتابة والحساب)، فإن هناك كثيراً من المهارات الأخرى، مثل حل المشكلات والتفكير الإبداعي، تعدُّ ضرورية للنجاح في المجتمعات العالمية في القرن الحادي والعشرين، وقد كان هناك انتقاد مستمر من جهات كثيرة، ومنها مؤسسات التعليم العالي، للقيود المبالغ فيها التي يفرضها الأكاديميون على الالتحاق بفروع الدراسة، إضافة إلى «الاتجاهات الغربية الضيقة والمتأصلة» (Crème, 2003, P. 273). ويلقى مثل هذا النقد صدى خاصاً في عالم الرياضيات، لا سيما في مستوى مرحلة الروضة - الصف الثاني عشر، حيث نادراً ما يُشجّع الطلاب النابغون من غير العرق الغربي، على التعبير بأساليب رياضية معقولة قد تكون مألوفة لهم من ثقافتهم. ويُعلمون تبني الاتجاهات الغربية بدلاً من ذلك. وخلاصة القول أن الدراسات تشير إلى أن النبوغ في الأغلب يكون مرتبطاً بالانصياع للتقاليد السائدة، في حين يُصوّر الإبداع على أنه

سلعة مهمشة يرعاها ويغذيها بعض المعلمين، ولكنه لا يحظى بالتشجيع في العادة. وعلى أي حال، يبدو أن هناك انفصاماً بين قيمة الإبداع في مستوى الروضة-الصف الثاني عشر وقيمتها في المجالات المهنية، وهذا ما يجعلنا نفكر ملياً في كيفية تلافي هذا الانقسام. وقد ناقشنا هذه القضية في الفصل الحالي تحت سؤال: ماذا عن حل المسائل؟

يلاحظ أن المسائل التي يعالجها علماء الرياضيات مليئة بالشكوك وعدم اليقين. وعلى الرغم من ذلك، فإنه نادراً ما تقدم غالبية مناهج الدراسة والتدريس للطلاب وجهة النظر المفتوحة هذه عن الرياضيات. وفي الحقيقة، نادراً ما تستخدم الممارسات الصفية ومناهج الرياضيات المسائل المطروحة مفتوحة النهاية، ولا تسمح أيضاً للطلاب باستخدام مدة زمنية طويلة في التعامل مع تلك المسائل، أو التعامل معها على نحو مستقل. والجانب المشجع في هذه الأجواء، هو أن عملية حل المشكلات في دروس الرياضيات قد حظيت بتركيز زائد، منذ انطلاق المجلس الوطني لمعلمي معايير الرياضيات (The Original National Council of Teachers of Mathematics Standards, 1989). وعلى الرغم من ذلك، وبعد مرور مدة طويلة، فقد أصبح حل المشكلات شعاراً عقائدياً وذريعة يُحتج بها كأنه الدواء الشافي لعلاج علل المناهج. ويدعم هذا القول نتائج الدراسات المتعلقة بحل المشكلات. مثلاً، وصف شوينفيلد (Schoenfeld, 1993) في دليل البحث عن تعليم الرياضيات وتعلّمها (*The Handbook For Research On Mathematics Teaching And Learning*)، كيف أصبح حقل تعليم الرياضيات في الولايات المتحدة عرضة للتقلبات طوال عشر سنوات تقريباً، متأرجحاً بين المهارات الأساسية وحل المشكلات. وقد أعرب عن تفاؤله باستمرار الحركة التي أشار إليها كثيرون في ذلك الوقت بـ «عقد حل المشكلات» في تعليم الرياضيات. وعلى الرغم من ذلك، ومنذ نشر الدليل في عام 1993، «فقد بشّر التركيز العام على الاختبارات المصيرية (High Stakes Tests) بالعودة غير المأمونة للمهارات الأساسية» (Lesh & Sriraman, 2005, P. 501).

إضافة إلى ذلك، دعنا ننظر إلى الحقائق الآتية: حظي نمط بوليا الاستكشافي لحل مسائل الرياضيات (Polya- Style Problem Solving Heuristics)، - مثل ارسم صورة،

اعكس العملية، ابحث عن مسألة مشابهة، أو حدد المعطيات والأهداف، بتاريخ طويل من المناصرة بصفة هذه القدرات مهمة لتطور الطلاب (Polya, 1945). ولكن ماذا يعني أن تفهم هذه الإستراتيجيات؟ من الواضح أن لمثل هذه الإستراتيجيات قوة وصفية. أي، غالباً ما يستخدم الخبراء مثل هذه المصطلحات عند تقديم توضيحات لسلوكهم، بعد حلهم فعلاً المسائل، أو لسلوكات الأشخاص الآخرين الذين يلاحظونهم في أثناء حلهم هذه المسائل. ولكن، هناك أدلة قليلة على أن العمليات العامة التي يستخدمها الخبراء في وصف سلوكياتهم السابقة في حل المسائل، يمكن أن تمثل وصفات لتوجيه الخطوات الآتية للمبتدئين في أثناء الجلسات المتواصلة لحل المسألة. ويوجد أيضاً لدى الباحثين الذين يجمعون البيانات عن حل المسائل، نزعة طبيعية للتدقيق في البيانات المتوافرة لهم من منظور نماذج بديهية لحل المسائل. وعلى الرغم من القيمة الكبيرة لمثل هذه الطريقة، فإننا نتساءل: هل يزيد هذا المنحى فعلاً من تقدم بحوث حل المسائل؟ وإذا ما تفحص المرء تاريخ بحوث حل المسائل، فقد مرت مناسبات مهمة جداً أدرك فيها الباحثون وجهة النظر الاستكشافية (Heuristic View) المقيدة لحل المسائل التي توفرها الأدوات الحالية لبحوث حل المسائل، ونجحوا في إعادة تصميم النماذج القائمة بعمليات أكثر وصفاً. وعلى الرغم من ذلك، تبقى لدينا مشكلة وهي أن العمليات الوصفية أشبه ما تكون بمسميات لفئات كبيرة من المهارات أكثر من كونها مهارات بحد ذاتها. وبناءً عليه، ففي محاولات الذهاب إلى ما وراء «القوة الوصفية» (Prescriptive Power) لتحويل هذه العمليات إلى «قوة توجيهية» أكبر (Prescriptive Power)، فقد عمد الباحثون والمعلمون إلى وسيلة تقوم على تحويل كل «عملية وصفية» إلى قائمة أكبر من العمليات الأكثر تقييداً، ولكنها في الوقت ذاته أكثر وضوحاً. وعلى الرغم من ذلك، فإذا ما اعتمد هذا المنحى، فإن معظم ما يعنيه فهم هذه العمليات سوف يشتمل على معرفة وقت استخدامها. لذا، فلا بد من إدخال قوانين الترتيب الأعلى (Higher Order) ومبادئه الإدارية التي تحدد متى وكيف ستستخدم عمليات الترتيب الأدنى (Lower Order) التوصيفية.

إن المعضلة الواضحة التي تبرز في هذه القوائم القصيرة للعمليات الوصفية، هي أنها بدت عامة جداً لتكون ذات معنى. ومن جهة أخرى، تميل القوائم الطويلة للعمليات التوجيهية

إلى التعداد، بحيث تصبح معروفة وقت استخدامها من خلال فهمنا لها. وزيادة على ذلك، فإن إضافة المزيد من القوانين والمعتقدات فوق المعرفية يؤدي فقط إلى مضاعفة هاتين الصعوبتين الأساسيتين. وبعد مرور هذه المدة الطويلة على نشر كتاب شونفيلد، أفاد ليستر وكيلى (Lester & Kehle, 2003)، في مراجعة واسعة أخرى للدراسات، بوجود تقدم ضئيل في بحوث حل المشكلات، وقالوا إن ما يمكن أن يقدمه منحى حل المشكلات للمدارس لا يزال قليلاً. أي أن على حقل تعليم الرياضيات أن يذهب إلى «ما هو أبعد من تسلسل خطوات العملية والوثائق المرمّزة» في منهجيات وطرائق البحوث، و«نماذج الأداء الحاسوبية البسيطة القائمة على الإجراء» لتطوير طرائق لوصف حل المسألة، من حيث النظم المفاهيمية التي تؤثر في أداء الطلاب (Silver, 1985, P. 257). وهكذا، فإن استخدام حل المسألة في غرفة الصف يثير تساؤلات كثيرة عن هدفه وفعاليتها.

الإبداع في الرياضيات: ندرة التعريفات المحددة بالمجال في الرياضيات

بعد هذه المقدمة عن الموهبة والإبداع ومدلولاتهما في المجتمع، سوف نركز اهتمامنا بصورة أكثر تحديداً وعمقاً على مجال الرياضيات؛ بهدف إيجاد تعريفات مناسبة لهذين المصطلحين. لقد استخدمنا الدراسات الموجودة في استقصاء المعاني الكثيرة، وتحديد ملاءمتها وعلاقتها بمستوى مرحلة الروضة- الصف 12 ومستوى المختصين. تتسم معظم التعريفات الحالية للإبداع في الرياضيات الموجودة في مؤلفات الرياضيات وكتب تدريسها، بأنها ضبابية أو مربكة ومحيرة. وربما يعود سبب وجود هذا الغموض إلى صعوبة وصف هذا المفهوم المعقد. فمثلاً، عُرّف الإبداع في الرياضيات عبر استخدام مجازات متنوعة، مثل القدرة على التمييز والاختيار، والتمييز بين الأنماط المقبولة وغير المقبولة، والانهماك في اتخاذ قرار بطريقة لاخوارزمية (Non-Algorithmic). وأن الدراسات المتعلقة بالطلاب المبدعين رياضياً في مرحلة الروضة- الصف 12 يكتنفها أيضاً الغموض والضبابية. لقد ارتبطت القدرة الرياضية الاستثنائية في هذه المرحلة (مستوى 4 للموهبة) بمتلازمة أينشتاين the Einstein syndrome، ومتلازمة أسبيرجر The Asperger Syndrome. تتميز متلازمة أينشتاين بالقدرة الرياضية الاستثنائية مع تأخر في تطور النطق، في حين

توصف متلازمة أسبيرجر بأنها اضطراب الطيف الذي يمتاز «بضعف شديد في التفاعل الاجتماعي المتبادل، والانغماس في اهتمامات ضيقة أو الهوس بموضوع معين... وأحياناً انعدام الرشاقة/ عدم الاتزان الحركي» (Clumsiness James, 2003, P. 62). وتستدعي قلة التعريفات المحددة للإبداع في الرياضيات في مؤلفات الرياضيات وكتب تدريسها، الابتعاد عن الرياضيات المحددة بالمجال إلى الكتابات العامة عن الإبداع بهدف بناء تعريف ملائم.

الإبداع: تعريفات عامة في علم النفس / علم النفس التربوي

يمكن العثور على كثير من التعريفات في الكتابات العامة. فقد استخدم كرافت (Craft, 2002) مصطلح «إبداع الحياة الواسعة» (Life Wide Creativity) في وصف السياقات المتعددة للحياة اليومية التي تتجلى فيها ظاهرة الإبداع. في حين وصف باحثون آخرون الإبداع على أنه استجابة «البقاء أو التكيف» (Survival Or Adaptive) الطبيعية للبشر في بيئة دائمة التغير. وأشار كرافت إلى ضرورة التمييز بين الإبداع اليومي، مثل ارتجال وصفه من «الإبداع الاستثنائي» الذي يؤدي إلى تحولات جذرية في جسم المعرفة في مجال محدد. ومن المقبول عمومياً أن أعمال «الإبداع الاستثنائي» يمكن الحكم عليها فقط من خبراء ضمن مجال المعرفة المحدد. فمثلاً، يمكن الحكم على برهان أندرو وايلز (Andrew Wiles) لنظرية فيرمات الأخيرة (Last Theorem) من عدد قليل من علماء الرياضيات ضمن مجال فرعي محدد جداً لنظرية الأعداد (Number Theory) (1).

(1) تقول نظرية الأعداد Number Theory إنه لا توجد ثلاثة أعداد صحيحة موجبة، a و b و c ، تحقق المعادلة $an + bn = cn$ ، حيث n أكبر أو تساوي 2. في عام 1637، اعتقد الفرنسي بيير فيرمات (Pierre De Fermat) أنه حصل على برهان، وذكر ذلك في تعليق على كتاب ديوفانتيس عالم الرياضيات الذي عاش في مدينة الإسكندرية في العام 250 ق.م، لكنه قال إنه لا يستطيع أن يكتب البرهان لضيق الهامش. وبعد ذلك مات فيرمات وسميت هذه النظرية بنظرية فيرمات الأخيرة. حاول أعظم رياضيي العالم برهان نظرية فيرمات بلا جدوى، وهكذا ظلت تلك المسألة دون حل أكثر من 350 عاماً. وفي نهاية المطاف، جاء عالم الرياضيات الإنجليزي أندرو وايلز (Andrew Wiles) الذي جعل حلم حياته حل نظرية فيرمات، حيث قضى سبع سنوات في حلها، وأعلن ذلك في عام 1993، لكن جاء من اكتشف وجود خطأ في البرهان، مما اضطره إلى قضاء عام آخر لتصحيح هذا الخطأ- المراجع

ويمكن للمرء أن يجد، على نحو أكثر تحديداً، في مجال علم النفس التربوي عدداً من التعريفات للإبداع. مثلاً، ارتأى ويسبيرج (Weisberg, 1993) أن الإبداع يقتضي استخدام عمليات المعرفة العادية والنتائج في النتائج الأصلية غير العادية. وزيادة على ذلك، عرّف ستيرنبرج ولوبارت (Sternberg & Lubart, 2000) الإبداع أنه القدرة على إنتاج عمل أصيل غير متوقع، يكون مفيداً وسهل التكيف. في حين تفرض تعريفات أخرى متطلب التجديد أو الابتكار أو الشذوذ والغرابة (Novelty, Innovation Or Unusualness) في الإجابة عن أي مسألة (Torrance, 1974). وعرّف كثير من نظريات التجميع (Confluence Theory) الإبداع على أنه التقاء المعرفة والقدرة وأسلوب التفكير والمتغيرات الدافعية والبيئية، وتطور أفكار المجال المحدد التي ينجم عنها منه نتائج إبداعية. مثلاً، ارتأى شيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi 2000) أن الإبداع أحد الطفرات التي تنجم عن التفاعل المناسب بين الفرد والمجال والحقل. وأخيراً، قدم بلاكر وبيغيتو (Plucker And Beghetto, 2004) تعريفاً تجريبياً للإبداع استناداً إلى نتائج مجموعة من الدراسات التجريبية في الحقل، حيث عرّف الإبداع بصفته «تفاعلاً بين القدرة والعمليات التي يستطيع الفرد أو الجماعة من خلالها تقديم مُخرج أو منتج يتميز بالجدة والفائدة، على نحو ما هو محدد ضمن بعض السياقات الاجتماعية» (ص. 156).

تطبيق التعريفات العامة للإبداع على الرياضيات

لا يتوقع المرء عادة عملاً إبداعياً غير عادي على مستوى مرحلة الروضة-الصف 12. وعلى الرغم من ذلك، فمن الممكن أن يقدم الطلاب رؤى جديدة في مسألة رياضيات، أو تفسيراً جديداً أو تعليقاً أو شرحاً لدراسة أو عمل تاريخي. ومما لا شك فيه أن الطالب في هذا المستوى يكون قادراً على الإتيان بشيء أصيل. ويمكن أن يؤدي تركيب التعريفات المتعددة للإبداع إلى تعريف عملي للإبداع في الرياضيات في كلا المستويين - المختصين ومستوى مرحلة الروضة-الصف 12. ويمكن أن يعرّف الإبداع في الرياضيات على المستوى

الاحترافي ب (أ) القدرة على إنتاج عمل أصيل يوسع المعرفة على نحو كبير و/أو (ب) ذلك الذي يفتح الطريق لأسئلة جديدة لعلماء الرياضيات الآخرين.

مثلاً، قاد بحث هويت (Hewitt, 1984) عن حلقات الدوال المتصلة إلى احتمالات وأسئلة جديدة غير مكتشفة في حقل التحليل وعلم المكان «الطوبولوجيا» (Topology)، وتناولها علماء الرياضيات الآخرون عقوداً عدة. وخير إيضاح معاصر على تأثيرات بحث هويت بعيدة المدى، هي أن تبحث عن عنوان البحث على «جوجل» لترى أن ما يزيد على مئة وعشرين ألف مشاهد يبحثون عنه.

ومن جانب آخر، يمكن أن يعرف الإبداع في الرياضيات على مستوى مرحلة الروضة-الصف 12 أنه: (أ) العملية التي ينجم عنها شيء جديد غير عادي، و/أو حل/حلول مذهلة لمسألة ما أو مسائل مشابهة و/أو (ب) صياغة أسئلة جديدة، و/أو احتمالات تتيح النظر في مسألة قديمة من زاوية جديدة تتطلب التخيل والتصور (Einstein & Inheld, 1938; Kuhn, 1962). ويلاحظ أن الجزء الثاني يشبه تعريفات الإبداع في الرياضيات الاحترافية إلى حدٍّ بعيد.

وتشير البحوث أيضاً إلى أن الأفراد المبدعين في المستويين الاحترافي ومستوى مرحلة الروضة-الصف 12 يميلون إلى إعادة صياغة المسألة أو البحث عن مسألة مشابهة. وأنهم أيضاً يختلفون عن أقرانهم من حيث كونهم مفكرين مستقلين إلى حدٍّ بعيد، وميالين إلى المثابرة، والتأمل كثيراً.

الظروف التي تعزز الإبداع في الرياضيات على المستوى الاحترافي

بعد أن أصبح لدينا تعريفات عملية للإبداع في الرياضيات، فمن الطبيعي أن نستكشف الظروف التي يظهر فيها الإبداع. ولتوضيح الظروف التي تعزز ظهور الإبداع على الصعيد الاحترافي، أجرى سريرامان (C Sriraman, 2004) دراسة نوعية مع خمسة من علماء الرياضيات المختصين المبدعين المشهورين، هدفت إلى التوصل

إلى فهم أفضل للظروف التي بموجبها يظهر الإبداع في الرياضيات. تحدّث علماء الرياضيات الخمسة عن عمليات التفكير المتضمنة في ابتكار الرياضيات. وأشارت النتائج إلى أن العملية الإبداعية لعلماء الرياضيات قد اتبعت بصورة عامة نموذج الجشتالت ذا المراحل الأربع المتمثلة في الإعداد والحضانة والإشراق والتحقق *preparation-incubation-illuminationverification*. وتبيّن أيضاً أن عمليات التفاعل الاجتماعي والتصور والاستدلال والحدس كانت من بين خصائص الإبداع في الرياضيات. ومن الخصائص الأخرى التي أسهمت في إنتاج بحثهم، إتاحة الوقت لهم في الكليات لمتابعة البحوث وحرية الحركة والإغراء الجمالي للرياضيات، إضافة إلى الحافز على حل المسائل وما يترتب عليه من نتائج هائلة في عالم الواقع. وقد تحدّث علماء الرياضيات الخمسة جميعهم مطولاً حول لحظة «أها» أو «وجدتها» (Eureka)، التي منحتهم رؤية جديدة للمسألة قادتهم إلى بناء البرهان بنجاح.

النبوغ الرياضي

كشفت دراسة تركيبية لأدبيات البحوث عن النبوغ الرياضي وسمات التفكير الرياضي أن الباحثين عرّفوا مفهوم الموهبة الرياضية من حيث قدرة الفرد في العمليات الرياضية مثل: (أ) القدرة على استخلاص البنى الرياضية وتعميمها وفهمها؛ (ب) القدرة على إدارة البيانات؛ (ج) القدرة على إتقان مبادئ التفكير المنطقي والاستنتاج؛ (د) القدرة على التفكير القياسي والتجريبي، ومناقشة المسائل ذات الصلة؛ (هـ) المرونة والقدرة على قلب العمليات والأفكار الرياضية؛ (و) المعرفة البديهية بالبرهان الرياضي؛ (ز) القدرة على اكتشاف المبادئ الرياضية على نحوٍ متسق؛ (ح) القدرة على اتخاذ قرارات في مواقف حل المسائل؛ (ط) القدرة على تصور المسائل أو العلاقات أو كلّ منها؛ (ي) القدرة على استنتاج السلوك الذي يستخدم لفحص صحة البنية الرياضية أو بطلانها؛ (ك) القدرة على التمييز بين المبادئ التجريبية والنظرية؛ و (ل) القدرة على التفكير المعاود أو المتردد (Recursive Thinking)

إضافة إلى ذلك، ارتبط النبوغ على الدوام بالقدرة على التعلم بوتيرة أسرع (Chang, 1985; Heid, 1983). تعد معظم العمليات الرياضية المدرجة أعلاه ذات سمة معرفية، وتُدرس في أثناء مرحلة الروضة-الصف 12. وتجدر ملاحظة أن كثيراً من هذه الدراسات تشتمل على أدوات مستندة إلى مهمة تحديد المفاهيم/ الأفكار الرياضية التي تعرض لها الطالب بعض الشيء. وهناك ملاحظة أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها، وهي أنه على الرغم من أن كثيراً من هذه السمات تؤدي دوراً مهماً، وتعد أيضاً ضرورية في الرياضيات الاحترافية، فإنها ليست كافية لإظهار الإبداع جلياً. وبعبارة أخرى، كي تؤدي دور عالم رياضيات محترف (المستوى 5)، وتبتكر رياضيات جديدة، فإن هناك قدرات أكثر أهمية من غيرها. وعند اتخاذ القرارات المحددة، تؤدي القدرة على التجريد والتعميم والاستدلال وبناء المبادئ النظرية والتفكير المعاوَد دوراً مهماً في ابتكار الرياضيات على المستوى الاحترافي. وتؤدي أيضاً عمليات الاستدلال، وبناء المبادئ النظرية، والتفكير التكراري دوراً حيوياً في كيفية ابتكار الرياضيات الجديدة. ويمكن تصوير هذه العملية ببساطة على النحو الآتي: يحاول عالم الرياضيات التطبيقي أن يبتدع نماذج رياضية تحاكي العالم الفعلي، في حين يميل عالم الرياضيات البحتة إلى استخدام هذه النماذج ليرى تأثيراتها. وفي أثناء عملية النمذجة، تواجه عالم الرياضيات التطبيقي بعض الأوضاع المادية، فيحاول تحديد المبادئ الأساسية، في حين يتراجع عالم الرياضيات إلى الوراء، ويستخلصها ليحصل على وضع تدوم فيه هذه المبادئ الأساسية، ويرى الآثار المترتبة على ذلك. ويعمل عالم الرياضيات البحتة الذي يتعامل مع الآثار بطريقة رسمية؛ ليتبين ما ينطبق منطقياً على هذه المجموعة المعينة من الفرضيات، دون أن يلقي بالاً أيكون هذا النموذج مناسباً أم لا.

حاول واسون وجونسون- ليرد معرفة هل يكون الشباب اليافعون قادرين على تقدير التبعات المنطقية عند إعطائهم مجموعة من الافتراضات. وقد اهتم الباحثان على وجه الخصوص بتحديد السياقات التي قادت اليافعين 3 إلى التوصل إلى استنتاجات مضللة. ووفقاً لرأي واسون وجونسون- ليرد، فإن الفرد الراشد (The Rational Individual) هو القادر فقط على عمل استدلالات؛ وقد لا يكون راشداً بأي معنى آخر للكلمة (ص. 2). ونظراً إلى أن عملية الاستدلال يمكن أن تقود إلى تعميمات رياضية (Mathematical)

(Generalizations)، فقد درس الباحثان كيفية اكتشاف الراشدين القوانين العامة، بإعطائهم تجارب منظمة تحتوي على فرضية، وطلبوا إليهم أن يقرروا عناصر البرهان ذات الصلة باختبار هذه الحقيقة. وهكذا، فقد استقصى الباحثان طريقة اكتشاف الراشدين القوانين، بوضع تجارب بنيوية يصار بموجبها إلى «عرض الموضوعات بفرضية، وعليهم أن يقرروا بنود الأدلة ذات الصلة باختبار هذه الحقيقة. لقد صُممت التجارب لاستقصاء ميل الأفراد إلى تقديم حلول غير متسعة استناداً إلى دليل مطابق» (ص. 202). وتوصل الباحثان إلى كثير من النتائج المثيرة. أولها، ميل أفراد العينة إلى التوصل إلى استدلالات مضللة عند تقديمها مع عبارات توكيدية مثبتة. ونتيجة أخرى، تمثلت في أن معظم أفراد الدراسة كانوا ميّالين إلى محاولة تحقق التعميمات بدلاً من محاولة إثبات بطلانها. وزيادة على ذلك، فقد لاحظ الباحثان أن محتوى المواد التي أُجري عليها الاستدلالات، كان مهماً. حيث عمد أفراد الدراسة إلى إجراء تحويلات غير مشروعة (Illicit Conversions)، وكانوا متحيزين إلى التحقق عند مصادفة مادة ذات طبيعة مجردة، مثل المسائل الرياضية حول فضاء عدد أبعاده «ن» (N-Dimensional Space) الذي يمكن تمثيله بالرموز فقط. وعلى الرغم من ذلك، عندما كانت المادة ملموسة، وتوصل أفراد الدراسة إلى تحديد روابط متنوعة بينها، فقد عمدوا إلى إيجاد روابط فرضية بين الحقائق ثم قياسها. وبعبارة أخرى، يختلف سلوك الاستدلال الرياضي عن سلوك الاستدلال اليومي العادي، وأن الأفراد النابغون في الرياضيات ماهرون في الربط المنطقي الصحيح بين الأفكار المجردة بطريقة مختلفة عن الأفكار اليومية. وقد درس فيجوتسكي (Vygotsky, 1962, 1978) هذا التمييز بين المفاهيم اليومية (أو التجريبية) المجردة (أو النظرية) في بحثه الاستقصائي حول تكوين المفاهيم، وتابع أيضاً دافيدوف (Davydov, 1988, 1990) هذا الموضوع لاحقاً.

استكشف فيجوتسكي في البداية مفهوم التعميمات العلمية في أثناء تقصيه كيفية تكوين المفهوم، وميز بين نوعين من المفاهيم، وأعني المفاهيم العفوية أو اليومية، والمفاهيم العلمية والنظرية. أما دافيدوف (Davydov, 1988)، الذي واصل هذا البحث في تكوين المفاهيم، فأكد أن الفرق المهم بين المفاهيم اليومية (التجريبية) والمفاهيم

النظرية يتمثل في طريقة تكوينها. وفقاً لرأي دافيدوف، يتمثل الفرق بين المفاهيم اليومية والمفاهيم النظرية أيضاً في نوع التجريد الذي يتعامل معه المرء؛ أي التجريد التجريبي مقابل التجريد النظري، إذ يشتمل الأول على مقارنات سطحية لفهم أوجه الشبه والاختلاف، في حين يشتمل الآخر على مقارنات بنيوية. وهكذا، تتطلب التعميمات التجريبية استخلاص أوجه الشبه بين مجموعة من الأشياء التي قد تمثل بذاتها وظائف وبنى متفاوتة. وقد ذكر دافيدوف، مثلاً، أن مفهوم الاستدارة (Roundness) يمكن استخلاصه من مفهوم الطبق (Dish) أو العجلة (Wheel) وهلم جرا. وعلى الرغم من ذلك، لا يُظهر مفهوم الاستدارة المحتوى الموضوعي الفعلي الذي يمثل مركز النقاط على بعد مسافة محددة من النقطة الثابتة. ولا يكون هذا المحتوى واضحاً من مجرد شكل الاستدارة ومظهرها. وقد ادعى دافيدوف أن استثمار التعميم التجريبي المفيد فقط في تكوين المفاهيم اليومية غير كافٍ لصياغة التعميمات النظرية التي تميز الرياضيات. وبعيداً عن سلوك الاستدلال في الأوضاع النظرية، فإن التفكير الرياضي يتميز أيضاً بـ «التفكير المعاود» وهو مصطلح استعير من عمليات معالجة البيانات الحاسوبية.

ووفقاً لرأي فاتايل (Vatile, 1989)، تُعد المعاودة النموذج الذي عالج البشر بموجبه المسائل. ويقول كيرين وبيري (Kieren And Pirie, 1991) إن التفكير المعاود عبارة عن مجاز ملائم «للتدقيق في الظاهرة المعقدة كلياً من منظور معرفة الشخص للرياضيات وفهمه لها». (ص. 79). وقد دعم المؤلفان هذا الادعاء بإثبات أنه يوجد في مسار حياة الأطفال ذوي المرجعية الذاتية عدد من «الاحتمالات السلوكية». وبناءً عليه، لما كان الأطفال ذوي مرجعية ذاتية، فإن المعاودة في الطبيعة تُعد إحدى وسائل المعرفة لديهم، إذ تتكوّن معرفتهم من خلال «الأفعال الفكرية التي تقتضي أن تكون المدخلات نتائج أفعال التفكير السابقة» (ص. 79). ونظراً إلى أن الأطفال ذوو مرجعية ذاتية، فإن إحدى الوسائل المعرفية الرئيسة لديهم تكرارية بطبيعتها، وتتكوّن معرفتهم «من خلال الأفعال الفكرية التي تقتضي استخدام نتائج أفعال التفكير السابقة بصفاتها مدخلات» (ص. 79). ويرتبط هذا الجانب المعرفي بالرياضيات بصورة خاصة؛ لأن بناء المعرفة والفهم الرياضييين عملية حيوية ترتبط فيها معرفة المرء الحالية والفهم المبني عليها بالمعرفة السابقة. وقد حلّ كيرين

وبيري المعاودة في أفعال الطلاب وأفكارهم في خبرة حل المشكلات. وقد طرحا «مسألة المصافحة» المشهورة: «كم عدد المصافحات المطلوبة في صف عدد طلابه خمسة وثلاثون طالباً، بحيث يصافح كل شخص في الغرفة كل شخص مرة واحدة فقط؟»

إحدى إستراتيجيات الحل التي استخدمتها إحدى المجموعات تمثلت أولاً في تخصيص المسألة التي تشمل ثلاثين شخصاً إلى مسألة تشمل المجموعة كلها. وابتكر الطلاب إستراتيجية بحيث يوضع الأشخاص في صفوف، ويصافح الشخص الأبعد عن الباب بقية الأشخاص جميعاً، ويبلغ آخر شخص يصافحه بعدد المصافحات، وبعد ذلك يغادر الغرفة. ثم يكرر الشخص الثاني الأبعد عن الباب العملية نفسها، ويغادر الغرفة، وبعد تكرارات عدة، يجمع آخر شخص عدد المصافحات؛ أي: $1 + 32 + 33 + 34$ ، ويغادر الغرفة. لاحظ أنه يمكن تعميم الحل السابق بسهولة لحالة واحدة على أشخاص عددهم «ن». وتتمثل إحدى نتائج هذه الدراسة في عدم اكتراث معظم الطلاب بحساب الحل لخمس وثلاثين شخصاً، حيث إنهم ابتكروا إستراتيجية ناجحة لهذا الغرض.

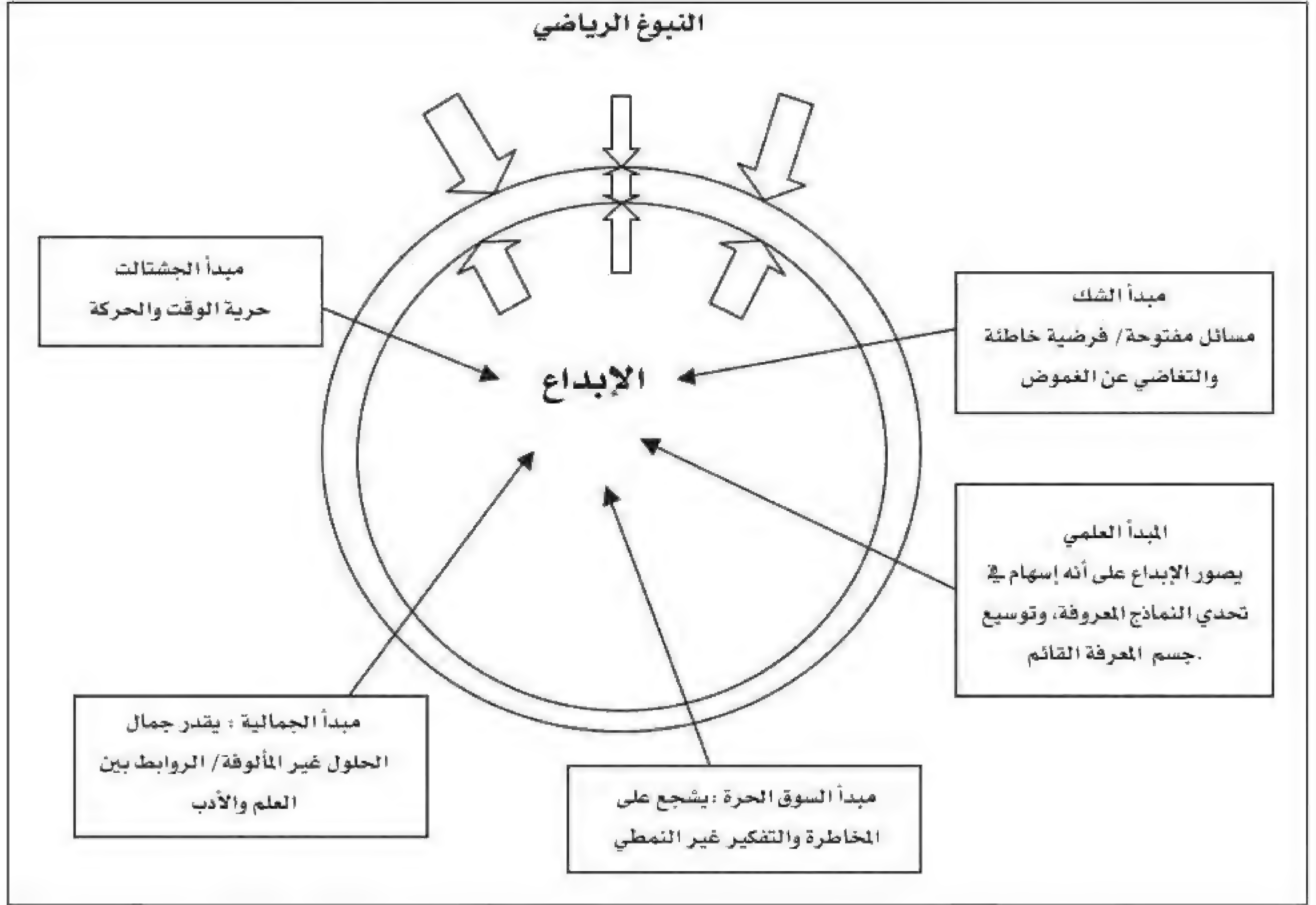
وتدل حقيقة أن المسألة لم تُحل بأي صورة، على أن الطلاب ارتأوا أن حلها لا يختزل إلى إجابة أو نتيجة حالة خاصة، بل «يتطلب» بنية تلك الحالة الخاصة أو يستخدمها. وتحوي «بنية» هذه الحالة الخاصة فكرة رياضية جوهرية صحيحة (سلسلة مصافحات غير متكررة)، إضافة إلى شكل يمكن وصفها إجرائياً من خلاله.

تصور الباحثان هذه البنية المعاودة بيانياً بصفتها مثلاً من الأنشطة، يشتمل على التخصيص وإيجاد النتائج، ومن ثم التعميم من خلال التفسير وتحقيق الصدق. وتعد عملية التخصيص لحالات معينة والتخمين، ومن ثم التعميم بوساطة التفسير، وتحقيق الصدق، سمة شائعة بين الطلاب النابغين في الرياضيات. وتظهر هذه العملية أيضاً أوجه الشبه بخصوص كيفية تفسير علماء الرياضيات المختصين النتائج في حقلمهم ونقلها (Sriraman, 2004c).

مناقشة للصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر؛ الآثار والتوصيات

توضح المناقشات السابقة أنه على الرغم من امتلاك الطلاب النابغين في الرياضيات الخصائص المعرفية المطلوبة للعمل على المستوى الاحترافي، فإن بعض السمات المعرفية تعدُّ أكثر أهمية من غيرها. ويقتضي هذا الهرم استخدام مسائل تستدعي استخدام مستوى عالٍ من الاستدلال وابتكار/اكتشاف المبادئ والتفكير المعاود.

وتشير مناقشة الإبداع في الرياضيات إلى أن كثيراً من خصائصه التي يصفها علماء الرياضيات بصفاتها جوانب ذات قيمة كبيرة في مهنتهم، مثل حرية اختيار المسائل ومتابعتها في وضع تعليمي، وحرية الحركة المطلوبة في أثناء العمل، ومعرفة الفرق بين التعلم والإبداع، والإغراء الجمالي للرياضيات وفاعلية التحرك نحو حل مسائل ذات آثار عالمية هائلة، قد تكون على درجة عالية من الصعوبة لتحاكي غرفة الصف التقليدية. ويوضح الشكل (1:4) نموذجاً يشتمل على استخدام المبادئ الخمسة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الإبداع بين النابغين في الرياضيات في مستوى الصف الثاني عشر. لقد لخصت خمسة مبادئ عامة مستمدة من الدراسات حول الإبداع في الرياضيات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف يومياً لزيادة إمكانية تفتح الإبداع في الرياضيات في غرفة الصف.



شكل 1:4 تناغم الإبداع والنبوغ في مستوى الصف الثاني عشر

المبادئ الخمسة الشاملة للارتقاء بالإبداع

كما هو واضح من الشكل 1:4، فقد سُمّيت المبادئ الخمسة الشاملة التي برزت من تركيب دراسات تعزيز الإبداع في الرياضيات وتحليلها، على النحو الآتي: (أ) مبدأ الجشالت، (ب) المبدأ الجمالي، (ت) مبدأ السوق الحرة، (ث) المبدأ العلمي، (ج) مبدأ الشك.

مبدأ الجشالت (The Gestalt Principle): صور عالما الرياضيات البارزان هادمر (Hadamard) وبوانكاريه (Poincaré) الإبداع على أنه عملية يجري فيها عالم الرياضيات خيارات بين الأسئلة التي تقود إلى الفائدة مقارنة بتلك التي لا تقود إلى جديد. لقد تأثر هذان العالمان بعلم نفس الجشالت في زمانهما، ووصفا الإبداع في الرياضيات بصفته عملية تتكون من أربع مراحل، هي: الإعداد، والحضانة، والإشراق، والتحقق (Wallas, 1926). وعلى الرغم من أن علماء النفس انتقدوا نموذج الجشالت في الإبداع؛

لأنه يعزو جزءاً واسعاً من الإبداع «المجهول» إلى محركات اللا شعور في أثناء مرحلة الحضانة، فإن كثيراً من الدراسات التي أجراها علماء الرياضيات أكدت على الدوام صحة هذا النموذج (Burton, 1999A, 1999B; Davis & Hersh, 1981; Shaw, 1994; Sriraman, 2004c). وقد ظهر في هذه الدراسات جميعها، أن الفرد بعد أن يتناول حل المسألة مدة من الوقت (الإعداد) دون حدوث أي انفراج، فإنه يطرح المسألة جانباً ويبدأ بالتفكير في مسألة أخرى، فتقود مدة الحضانة هذه إلى رؤية حل المسألة، ثم إلى لحظة «وجدتها! أو أه! أو «اليوريكا» من الإشراق. ولا شك في أن جل الناس قد مروا بهذه اللحظة السحرية. وعلى الرغم من قيمة مفهوم الجشتالت القديم هذا، فإنه يعاني الإهمال والتجاهل في غرفة الصف. وقد اكتشف كروتسكي (Krutetskii, 1976) أن الأطفال النابغين في الرياضيات، قد مروا ببهجة الفرح الناجم عن الاكتشاف؛ هذا الفرح «الذي» يشتمل على شعور بالرضا من معرفة الصعاب التي تُغلب عليها، وأن جهود المرء نفسها قد حققت الهدف (ص. 347). وهذا يقتضي أن يشجع المعلمون الطلاب النابغين في الرياضيات على التعامل مع مسائل ذات صعوبة ملائمة على مدار مدة ممتدة من الوقت، وبذلك يوجدون فرص اكتشاف الرؤية، والبصيرة والمرور بخبرة نشوة لحظة اليوريكا.

المبدأ الجمالي (The Aesthetic Principle): غالباً ما تحدّث علماء الرياضيات عن الإغراء الجمالي لوضع نظرية «جميلة» تجمع الأفكار المتباينة بعضها مع بعض، أو تربط بين الأفكار من مجالات الرياضيات المختلفة، أو تستخدم أسلوب إثبات غير نمطي (Birkhoff, 1956, 1969; Dreyfus & Eisenburg, 1986; Hardy, 1940). وتعدُّ نظرية ويدربيرن (Wedderburn Theorem)، التي تعدُّ حلقة القسمة المنتهية مثلاً على توحيد أفكار عشوائية؛ لأن البرهان يشتمل على الجبر والتحليل المركب ونظرية الأعداد. وإن حجة كانتور (Cantor) أيضاً المتعلقة بلا معدودية مجموعة من الأرقام الحقيقية، غالباً ما يستشهد بها بصفاتها مثلاً لأسلوب الإثبات الرياضي الذكي وغير النمطي. وقد شبّه عالم الرياضيات الإنجليزي المشهور هاردي (G.H. Hardy, 1940) عالم الرياضيات المحترف بالفنان، فهو كالفنان صانع أنماط في عالم الأفكار المجردة. ومما قاله:

«إن عالم الرياضيات كالرسام أو الشاعر، فهو صانع أنماط. وإذا ما كانت أنماطه أكثر ديمومة من أنماطهم، فمرد ذلك إلى أنها مصنوعة من الأفكار... يجب أن تكون أنماط عالم الرياضيات، كأنماط الرسام أو الشاعر، جميلة؛ ويجب أن تتناغم الأفكار كالألوان أو الكلمات بعضها مع بعض. الاختبار الأول هو الجمال: لا مكان للرياضيات البشعة في العالم». (P.13)

أظهرت الدراسات الحديثة التي أجريت في أستراليا وألمانيا على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، أن الطلاب كانوا قادرين على تقدير «الجمال» في الحلول البسيطة للمسألة الرياضية المعقدة، إذ وجد برنكمان (Brinkmann, 2004) أن ذوي التحصيل المتدني أيضاً يقدر الكفاح من أجل التوصل إلى الرؤية التي تفتح باب الحل للغز الرياضي. وارتأى بارنز (Barnes, 2000) أن اختيار المعلم مسألة من واقع الحياة، و«الإخراج المسرحي» الدقيق للحظة الاكتشاف، يُعدّان عنصرين حاسمين في نقل صورة محبة للرياضيات إلى غرفة الصف.

مبدأ السوق الحرة (The Free Market Principle): يخاطر علماء الرياضيات المختصون كثيراً عندما يعلنون إثباتاً لمسألة رياضية طال حلها كثيراً، إذ غالباً ما يضع علماء الرياضيات سمعتهم على المحك إذا ما اكتُشف خلل ما في برهانهم. مثلاً، تعرّض إعلان لويس دي برانغيس (Louis De Brangs) لبرهان فرضية ريمان (Riemann) لتفحص دقيق من الخبراء⁽⁴⁾. وقد قاد هذا الأمر لاحقاً إلى تجاهل ادعائه للبرهان اللامع لحدسية بيبرباخ (Bieberbach Conjecture). وقد انتبه مجتمع الرياضيات في الغرب لبرهان لويس لتخمين بيبرباخ فقط، عندما دعمت مجموعة مشهورة من علماء الرياضيات في الاتحاد السوفييتي برهانه. وفي الجانب المقابل، تقبّل مجتمع الرياضيات ادعاءات رامانوجان (Ramanujan) البديهية المتعددة التي تفتقر إلى الإثبات على نطاق واسع، بسبب دعم عمالقة لها من أمثال هاردي (G.H. Hardy) وليتيل وود (J.E. Littlewood)، ويتمثل تأثير هذه الحكايات من علماء الرياضيات المختصين في غرفة الصف بتشجيع المعلمين الطلاب على المخاطرة. فعلى وجه الخصوص، يتعين عليهم تشجيع الطلاب الموهوبين/المبدعين على عرض حلولهم المسائل الرياضية في المسابقات، أو اللقاءات

الطلابية المفتوحة، سواء كانت إقليمية أو على مستوى الدولة، متيحاً لهم فرصة اكتساب الخبرة في الدفاع عن أفكارهم عند تفحص أقرانهم لها بكل دقة.

المبدأ العلمي (The Scholarly Principle) : يتعين على معلمي مرحلة الروضة- الصف الثاني عشر أن يتبنوا فكرة الانحراف الإبداعي (Creative Deviance) ⁽¹⁾ خلال إسهامهم في بناء جسم المعرفة الرياضية، ويتعين عليهم أيضاً أن يكونوا مرنين ومنفتحين على المجالات البديلة التي يستخدمها الطلاب في حل المسائل. وإضافة إلى ذلك، ويتعين عليهم أن يوجدوا بيئة صفية مناسبة، ويشجعوا الطلاب على الحوار والتدقيق في مصداقية المناحي المستخدمة من الطلاب والمعلمين الآخرين في حل المسائل. ويتعين عليهم أيضاً تشجيع الطلاب الموهوبين على تعميم المسألة و/أو الحل، إضافة إلى افتراض مجموعة من المسائل المماثلة في سياقات أخرى. إذ تساعد إتاحة الفرص للطلاب على افتراض المسائل وفهمها وتصميمها، ومساعدة الطلاب على التمييز بين المسائل الرياضية وغير الرياضية، والمسائل القوية من الضعيفة، والمسائل القابلة للحل من غير القابلة للحل. إضافة إلى ذلك، يمكن استثمار التفكير المستقل عن طريق تقديم فرص للطلاب لاستقصاء حالات المسألة دون أي تعليمات صريحة (English, In Press; Sriraman & English, 2004). ويُشجّع المعلمون أيضاً على الانتظام في تسريع المنهاج وتكثيفه؛ حتى يصل الطلاب الموهوبون في الرياضيات إلى المفاهيم المتقدمة بسرعة تعينهم على الارتقاء بالنشاط العلمي المستقل. ولدت الدراسة الطولية للشباب ذوي النضج المبكر في الرياضيات (Study Of Mathematically Precocious Youth - Smpy) التي بدأتها جوليانا ستانلي (Julian Stanley) وجون هوبكنز (Johns Hopkins) عام (1971)، كمية كبيرة جداً من البيانات التجريبية جمعت على مدار ثلاثين عاماً، نجم عنها كثير من النتائج عن أنواع المناهج والتدخلات الوجدانية التي تعزز من متابعة الدورات المتقدمة في الرياضيات، وقد أنتج على

(1) يُعرّف علماء الاجتماع الانحراف بالسلوك الذي ينتهك القوانين والتقاليد الصريحة والضمنية السائدة في المجتمع. ويشير مصطلح الانحراف عادة إلى السلوك غير المشروع. أما أن يكون الانحراف إبداعياً فعندما يطرح الفرد أفكاراً جديدة ويرفض الانصياع للقوانين السائدة. فما الذي سيحدث، مثلاً، عندما يطرح أحد الموظفين، فكرة جديدة ويطلب تنفيذها لكن مديره يطلب إليه التخلي عن الفكرة. قد يلجأ الموظف إلى تجاهل تعليمات المدير ويطبّق الفكرة بطريقة غير قانونية، وهذا ما يسمّى الانحراف أو التمرد الإبداعي creative deviance - المراجع

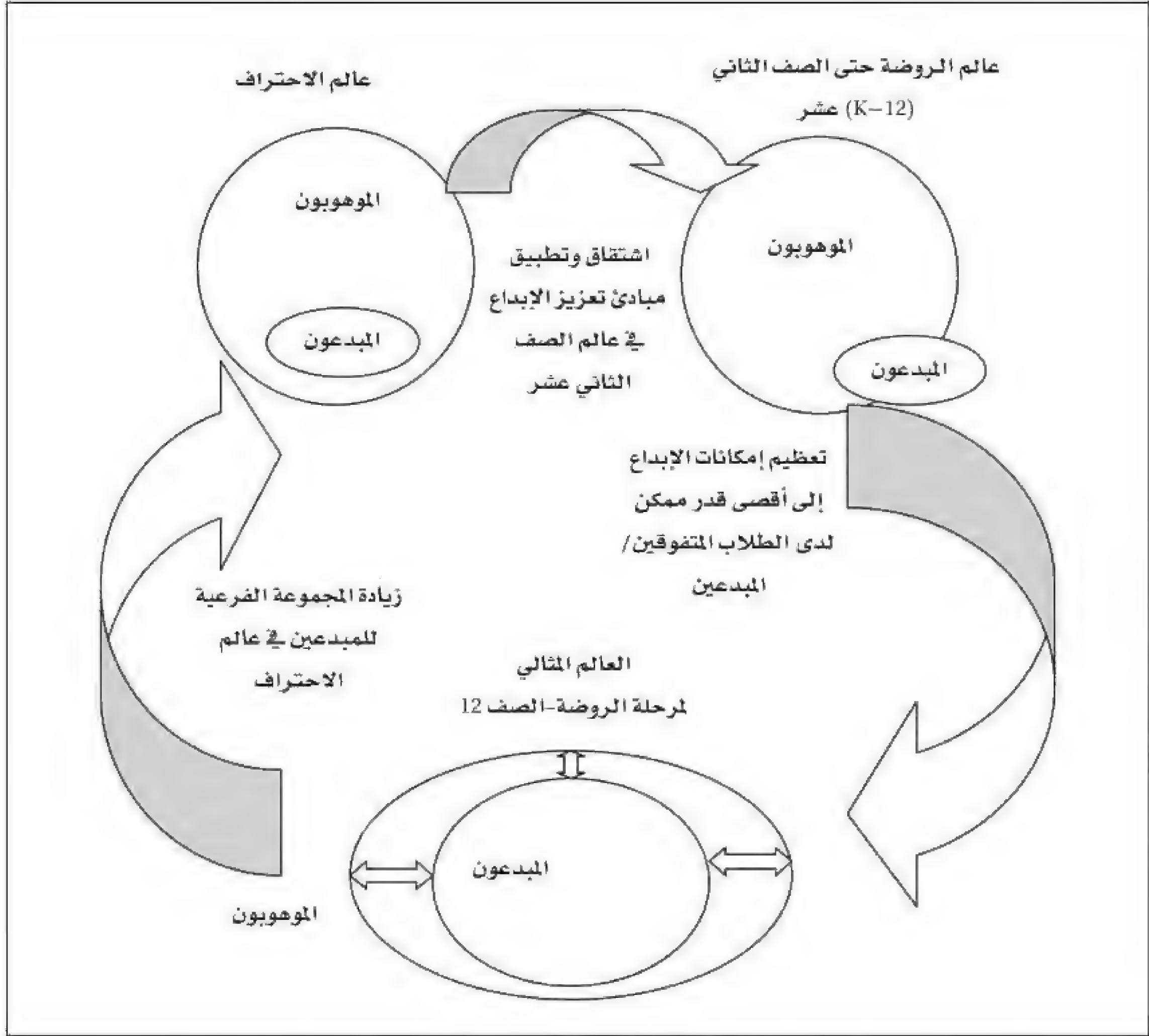
إثرها ما يربو على مئتين وخمسين ورقة بحثية قدمت دعماً تجريبياً متميزاً تتعلق بفاعلية تسريع منهاج الرياضيات وتكثيفه (Benbow, Lubinski, & Sushy, 1996).

مبدأ الشك (The Uncertainty Principle): تُعدّ الرياضيات، على المستوى الاحترافي، مليئة بالشك والغموض كما اتضح من الاقتباسات المقدمة سابقاً. يتطلب الإبداع، بعكس التعلم، أن يتعرض الطلاب للشك إضافة إلى صعوبة ابتكار الرياضيات. وتتطلب هذه القدرة من المعلم تقديم دعم وجداني للطلاب الذين يعانون الإحباط إذا لم يقدروا على حل مسألة صعبة. وينبغي لك تعريض الطلاب دورياً لأفكار من تاريخ العلوم والرياضيات التي تطورت عبر قرون من الزمن، واستنفدت جهود أجيال من علماء الرياضيات إلى أن توصلوا إلى حل المسألة في نهاية المطاف. سيفيد استثمار هذه السمة في النهاية الطلاب الموهوبين في الرياضيات في المسار الاحترافي. ففي عام (1992)، طوّر كيسوتر (Kiesswetter) ما يسمى بنموذج هامبورج (*Hamburg Model*) في ألمانيا الذي تركز تركيزاً أكبر على إتاحة المجال أمام الطلاب الموهوبين في الرياضيات للمشاركة في نشاط طرح المسائل، يتبع ذلك مرحلة استكشاف للإستراتيجيات المجدية وغير المجدية في حل المسائل المطروحة. وقد استحوذ هذا المنحى على جوهر الطبيعة الاحترافية للرياضيات، حيث تؤدي المهمة الأكثر صعوبة في الأغلب إلى صياغة النظرية (Theorem) صياغة صحيحة. وعلى النقيض من ذلك، تميل بعض النماذج الموجودة داخل الولايات المتحدة كالنماذج المستخدمة في مركز الشباب الموهوبين (Centre For Talented Youth) إلى التركيز على تسريع تعلم المفاهيم والعمليات من المنهاج العادي، وبذلك تُعدّ الطلاب لدورات متقدمة ضمن الرياضيات (Barnet & Corraza, 1993).

وبعد عرض المبادئ الخمسة التي تحقق أقصى قدر ممكن من الإبداع في غرفة الصف من مرحلة الروضة - الصف 12، سأعرض النموذج (شكل 2:4) الذي يستحوذ على الجوهر الأساس لهذا البحث، ويوضح العلاقة والتوافق لبنى النبوغ والإبداع في الرياضيات بين مستوى الروضة - الصف 12 والمسارات الاحترافية للرياضيات.

النموذج المفاهيمي

يوضح النموذج المقدم في الشكل (2:4) الطبيعة النشطة للعلاقة بين الإبداع في الرياضيات والنبوغ الرياضي، ويوضح أيضاً إمكانات جسر الهوة بين مستوى الروضة وحتى الصف الثاني عشر، والمسارات الاحترافية للرياضيات. يوضح مستوى الروضة حتى الصف الثاني عشر الموجود في أعلى يسار الشكل، أن الإبداع في الرياضيات يظهر في «هامش» المجموع العام للطلاب الموهوبين في الرياضيات. وفي الجانب المقابل، يوضح العالم الاحترافي للرياضيات أن الرياضيات سلعة نادرة. والسؤال المطروح الآن، كيف يمكن جسر الهوة بين هذين العالمين المنفصلين - الاحتراف والإبداع؟ يشير النموذج إلى إمكانية جسر الهوة بين هذه المسارات المنفصلة للرياضيات الاحترافية، وغرفة صف رياضيات في مستوى الروضة حتى الصف الثاني عشر، عبر مزيد من التركيز للإرتقاء بالقدرة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين في الرياضيات في غرفة الصف «المثالية». ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطبيق المبادئ الخمسة (شكل 1:4) التي ينجح في استخدامها علماء الرياضيات المبدعون في غرفة الصف في مستوى الروضة وحتى الصف الثاني عشر. ومما لا شك فيه أن البيئة الصفية، ولا سيما تلك التي تضم طلاباً متفوقين رياضياً، التي تكون فيها مبادئ الجشتالت والسوق الحرة والعلمية والشك جزءاً من العملية التعليمية، تزيد من إمكانية الإبداع إلى أقصى حدٍّ ممكن بين الموهوبين في الرياضيات. وتساعد الزيادة في الإبداع هؤلاء الطلاب وهم يشقون طريقهم إلى مرحلة ما بعد الثانوية، ومرحلة إجراء البحوث في الرياضيات، أو ينتقلون من المستوى الرابع إلى الخامس أو السادس. ومن الجدير بالذكر أن التقدم نحو المستوى السادس يزيد من المجموعة الفرعية لعلماء الرياضيات المبدعين.



شكل 4، 2 تحقيق أقصى قدر ممكن من التوافق بين الإبداع والنبوغ

وعلى الرغم من أن النموذج المفاهيمي ثلاثي تكاملي (Triadic) في طبيعته، فإنه يختلف عن النماذج العامة التي اقترحها رينزولي (Renzulli, 1978-1986) وستيرنبرج (Sternberg, 1997)، من حيث إنه يوضح العلاقة بين الإبداع والنبوغ في مجالات محددة من الرياضيات. ويحتوي النموذج على عناصر مفهوم رينزولي ثلاثي الحلقات للتفوق، ووجهة نظر ستيرنبرج الثلاثية للتفوق. يشير مفهوم رينزولي ثلاثي الحلقات إلى أن النبوغ تفاعل بين القدرات التي هي أعلى من المعدل، والسلوك الملتزم بالتركيز على المهمة، والإبداع. يتميز عالم الرياضيات الاحترافي (المستوى 5) بقدرات رياضية فوق المعدل بين علماء الرياضيات، والالتزام بالبحث. ومع ذلك، يبقى الإبداع في الرياضيات عند هذا المستوى سلعة بعيدة المنال تظهر بين مجموعة ضئيلة من مجموع علماء الرياضيات. يمكن توكيد مفهوم رينزولي للالتزام بالمهمة في العالم المثالي لمرحلة الروضة- الصف 12 تحت مبدأ

الشك، الذي يرى أن المسائل الصعبة تستغرق وقتاً طويلاً ونضالاً مضنياً حتى تُحل. وترى وجهة نظر ستيرنبيرج الثلاثية في الإبداع أن الأفراد الموهوبين يمتلكون مزيجاً متفاوتاً من النبوغ التحليلي والتركيب (الإبداعي) والعملي. وقد لقيت وجهة النظر هذه صدى خاصاً في عالم الرياضيات، إذ يمتلك علماء الرياضيات (المستوى 5) المنتجون في مجال بحوثهم مستوى عالياً من القدرات التحليلية والعملية، حيث تظهر القدرات العملية في اختيار مسائل يمكن حلها ونشرها. ويمتلك أيضاً علماء الرياضيات المبدعون (المستويان 6 و 7) مستويات أعلى من قدرات التركيب، مقارنة بعلماء الرياضيات في المستوى 5، من حيث إن البحوث التي ينشرونها تفتح آفاقاً جديدة للبحث لدى علماء الرياضيات الآخرين. وخير مثال على ذلك البحث الذي قام به «هويت» (Hewitt) عام (1948). وربما تجري مقايضة هذه المستويات العالية من قدرات التركيب بمستويات أقل من القدرات العملية. مثلاً، غالباً ما يعتمد علماء الرياضيات في (المستويين 6/7) إلى ترك البرهان في المنتصف، أو حتى أنهم يهملون نشر أعمالهم أحياناً.

هناك كثير من الأمثلة في تاريخ الرياضيات التي تظهر فيها مثل هذه النزعات بين علماء الرياضيات المبدعين جداً. مثلاً، ترك عالم الرياضيات الهندي سرينفازا رامانوجون (Srinivasa Ramanujan, 1887–1920)، مذكرات كتبت بخط اليد مليئة بالنظريات غير المثبتة، التي لا تزال تسهم في التوجهات الخصبة لنمو نظرية الأعداد التحليلية والدوال الإهليجية (Elliptic Functions) والسلاسل اللانهائية (Infinite Series) والكسور المستمرة (Continued Fractions). واسهمت أيضاً قائمة ديفيد هيلبرت (David Hilbert, 1900) المكونة من ثلاث وعشرين مسألة، التي قدمها لعلماء الرياضيات في المؤتمر الذي عقد عام 1900 في باريس، في ظاهرة نمو الرياضيات، والاتجاه الخاص الذي نمت فيه (Rowe & Gray, 2000). ولا تزال فرضية «ريمان» مسألة مفتوحة تعكس أثراً عميقة على مجالات كثيرة من الرياضيات. وخير مثال حديث على هذا، هو مثال بول إردوس (Paul Erdos) وهو عالم رياضيات معاصر عبقرى غامض، اشتهر بإعطاء علماء الرياضيات الآخرين تخمينات، و/أو مسائل بتلميحات وحلول جزئية أو دون حلول. وقد اتسم علماء الرياضيات الذين حلوا تلك المسائل وكتبوا النتائج، باللفظ حيث أدرجوا اسم

إردوس بصفته مشاركاً في تأليف بحوثهم. وفي الحقيقة أن زملاء إردوس في التأليف أعطوا لأنفسهم رقماً أسموه (إردوس رقم 1، Erdos Number 1)، وأطلق علماء الرياضيات الذين شاركوهم في البحوث على أنفسهم (إردوس رقم 2، Erdos Number 2) وهكذا.

يمكن أيضاً رؤية وجهة نظر ستيرنبرج الثلاثية للموهبة في النموذج في الشكل 4: 2. ولكي نزيد إمكانات الإبداع في الظهور إلى حدها الأقصى في حصة الرياضيات، يمكن أن يشجع المعلمون الطلاب المبدعين رياضياً على المشاركة في تقديم رؤاهم التركيبية في الربط بين المسائل المتنوعة مع بقية الطلاب في الصف (Sriraman, 2004a). ويمكن أيضاً استخدام الأمثلة التاريخية في التفكير التركيبي (Synthetic Thinking) في الرياضيات، التي يبدو كأنها تربط الأفكار والمفاهيم المتنوعة في الصف، لإضفاء مزيد من الإيضاح على قوة هذه الرؤى وقيمتها. تحوي المبادئ العلمية والسوق الحرة والجمالية على جوانب من وجهة نظر ستيرنبرج الثلاثية في النبوغ.

وتشتمل المبادئ الخمسة على أفكار لباحثين متنوعي الثقافات، يمكن أن تعزز الإبداع بوجه عام عن طريق ربط مفاهيم الآداب والعلوم بالرياضيات وبالعكس. وتتمثل السمات المشتركة لمئات الباحثين متنوعي الثقافات (قدامى ومعاصرين)، كما حلّلها روبرت روت-بيرشتاين (Root-Bernstein 1989, 1996, 2000, 2001, 2003) وآخرون غيره، في: (أ) التفكير الهندسي البصري و/أو التفكير في المبادئ الهندسية، (ب) الانتقال المتكرر في وجهات النظر (ج) التفكير في التشبيهات (Analogies) (د) الوعي المعرفي أو معرفة قيود المجال، (هـ) الاهتمام باستقصاء المفارقات التي غالباً ما تظهر التفاعل بين اللغة والرياضيات والعلوم، (و) الاعتقاد بموسى أوكام (Occam's Razor)، أو الاعتقاد أن الأفكار البسيطة السهلة أفضل من المعقدة، (ز) الاعتراف بدور المصادفة (ح) النزعة نحو التأثير في الجدول الزمني (Sriraman, 2005).

موسى⁽¹⁾ أو مقص أو كام (Occam's Razor) مبدأ وضعه الإنجليزي وليام الأوكامي (1288-1347)، من الأمثلة الحديثة التي ساقها روت- بيرشتاين، مدى تأثير لوحات الرسام الهولندي ماوريتس كورنيليس إيشر (Escher Maurits Cornelis) المستوحاة رياضياً، في الفيزيائي الرياضي البريطاني روجر بنروز (Roger Penrose)، الذي زار أحد معارض الفنان في العام 1954. وبتحفيز من الزوايا التي رسمها إيشر في بعدين وبدت مستحيلة، بدأ بنروز بإيجاد أشياءه المستحيلة، مثل المثلث «المستحيل» الشهير الذي يظهر مثلثاً ثلاثي الأبعاد ينعطف إلى الأمام وإلى الخلف ببعدين. وكتب روت - بيرشتاين عن ذلك:

«عرض روجر بنروز المثلث على والده ليونيل بنروز Lionel S. Penrose وهو عالم أحياء اشتغل بالفن، واخترع السلم المستحيل (Impossible Staircase) الذي يبدو فيه السلم بصورة حلزونية إلى الأعلى وإلى الأسفل في آنٍ معاً، وبعث بنسخة منه إلى إيشر، الذي طور الجوانب الفنية للسلم المستحيل بطرق باتت مشهورة حتى يومنا هذا.» (ص. 274).

ومن التأثيرات المشهورة لفن إيشر في الرياضيات مسألة التبيط (Tiling Problem) الدورية واللا دورية (Periodic And Aperiodic) التي اشتهرت بوساطة روجر بنروز ومارتن جاردنر (Martin Gardner)، وساعدت دارسي خصائص البلورات (Crystallographers) على فهم بنية كثير من السبائك المعدنية اللادورية (Root-Berstein, 2003).

الطبيعة المتغيرة للرياضيات

يتمثل الجانب المهم الآخر في هذه المناقشة في السؤال المتصل بالتوازن بين الرياضيات البحتة والتطبيقية. حيث تشير الدراسات إلى أن طبيعة الرياضيات ذات الصلة بهذا العصر قد تغيرت كذلك. وعلى الرغم من الجذور الغنية والقديمة، فقد ارتأى ستين (Steen, 2001) أن على علماء الرياضيات في زماننا هذا أن يدينوا بالعرفان إسهامات الباحثين في فروع المجالات المعرفية الخارجية كالأحياء والفيزياء والمال والعلوم

(1) وينص على أن: أبسط الفرضيات هي أصحها. ويعتمد المبدأ على أن شرح أي ظاهرة يجب أن يقوم على أقل عدد من الفرضيات من خلال ترك أي

فرضية لا تؤثر في الظاهرة أو النظرية أو تشرحها- المراجع

المعلوماتية والاقتصاد والتربية والطب وما إلى ذلك، الذين استخدموا الرياضيات بنجاح في إيجاد نماذج كان لها تطبيقات عميقة ومؤثرة في عالمنا هذا. وفي الواقع أن حقل الرياضيات نجم عن هذه الدراسات البينية متعددة التخصصات، والتطبيقات التي انبثقت عنها وازدهرت مع بزوغ القرن الحادي والعشرين.

ومع ذلك، فإن حل المسائل على نحو ما هو مطبّق في غرفة الصف لا يشتمل على هذا المنحى البيني متعدد التخصصات ونمذجة ما يحصل في العالم الحقيقي. أما في المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة، فيتركز الاهتمام بصورة متزايدة على الإسراع في إعداد طلاب اليوم في المجالات المناسبة للمستقبل. ويعلق «ستين» على ذلك قائلاً: يعتمد علم الأحياء على البيانات والحساب والنماذج اعتماداً كبيراً، فقد أصبحت أقرب إلى الرياضيات في كل جانب من جوانبها (ص. Xi). وفي هذا السياق، يمول مجلس البحوث الوطني ومؤسسة العلوم الوطنية الجامعات على نحو كبير للبدء ببرامج دكتوراة متعددة التخصصات (Interdisciplinary Doctoral Programs) تجمع بين الرياضيات وغيرها من العلوم، بهدف تأهيل علماء ماهرين في تحويل الحقائق إلى «رياضيات». وعادة ما تكون الرياضيات في المرحلة الثانوية بوابة للعبور إلى عالم الموضوعات الرياضية الواسع العميق. ومع ذلك، لا تزال معظم مناهج الرياضيات التقليدية تعامل بالمعالجة التقليدية للرياضيات، مقارنة بالمنحى النموذجي والمنحى متعدد التخصصات المستخدم في العالم الحقيقي. وقد اشتكى شيفيلد، بينيت، بيريوزابال، ديرموند، وويرثيمر (Sheffield, Bennett, Berriozabal, Dearmond, And Wertheimer, 1995) من عدم إحداث تغير كثير في مناهج الرياضيات منذ ذلك الحين، وأشاروا إلى أن الطلاب النابغين في الرياضيات كانوا الأقل إفادة من التغير، وغير قادرين على استخدام موهبتهم التي يمكن تصويرها على أنها مورد اجتماعي ثمين للمحافظة على القيادة في عالم متغير تقنياً. وزيادة على ذلك، تفيد رياضيات المرحلة الثانوية أيضاً بصفتها حارساً على بوابة الدراسات المتقدمة في كثير من المجالات (Kerr, 1997).

ويمكن القول أن التعامل التقليدي مع الرياضيات له أثر قليل أو معدوم في الأنشطة المستندة إلى نمذجة تتطلب القدرة على التواصل والعمل بروح الفريق. إضافة إلى ذلك، فقد حالت الرياضيات التقليدية تاريخياً بين الطالبات المتفوقات ومتابعة أربع سنوات من رياضيات المرحلة الثانوية. ويصعب معالجة مثل هذا العجز في مستوى الجامعة، ويترتب عليه وجود عدد قليل من الطلاب القادرين على العمل بمستوى الخريجين في الحقول متعددة التخصصات، مثل البيولوجيا الرياضية والمعلوماتية الحيوية (Steen, 2005). وفي ضوء ذلك، يمكن لأي عالم تربوي يقرأ التاريخ أن يتنبأ بأثر كرة الثلج أو دورة اللوم (Cycle Of Blaming) لعدم الإعداد الكافي في المرحلة الثانوية مروراً بالمرحلة المتوسطة وانتهاءً بالمرحلة الابتدائية، وهذا يعني أن علينا أن نعمل من الأسفل إلى الأعلى. أي، يتعين علينا البدء من مراحل الدراسة المبكرة بدراسة النظم المعقدة التي تحدث في واقع الحياة. وأشار ليش وكابوت وهاميلتون (Lesh, Kaput And Hamilton, 2006) إلى تلك المشروعات، كالتي تقدمها جامعة بيردو (Purdue University) للمساواة بين الجنسين في مشروع الهندسة، التي تقاس فيها قدرات الطلاب وتحصيلهم باستخدام مهمات صُممت لتحاكي واقع الحياة في حل المسائل. وقالوا إن كثيراً من أوجه الفهم والقدرات التي تبرز في هذه المشروعات بصفاتها أساسية للنجاح، لا يركز عليها في الكتب المدرسية أو الاختبارات التقليدية. وإن ما يثير الدهشة، أن هؤلاء الطلاب ينحدرون من مجتمعات ممثلة بنسبة ضئيلة جداً، ولا سيما الإناث والأقليات العرقية، في مجالات تؤكد على الرياضيات والعلوم والتقانة، وهم محرومون بسبب عدم تعرّف قدراتهم في السابق (Lesh & Sriraman, 2005A, 2005B; Sriraman, 2005).

وهكذا، فقد يكون من المفيد بصورة أكثر أن ينتظم الطلاب في أنشطة استنباط نماذج تعرضهم لنظم حياة واقعية معقدة بدلاً من التركيز على استنباط حل المسائل. وهناك احتمال كبير أن يتابع الطلاب الموهوبون في الرياضيات النظم المفاهيمية الرياضية الناجمة عن هذه الاستقصاءات، من حيث تطبيقاتها على وجه التحديد، إضافة إلى كونها توجد أفكاراً بدهية يمكن اكتشاف النظريات من خلالها، وهذا يماثل تماماً ما يفعله علماء الرياضيات الحقيقيون (Sriraman & Strzelecki, 2004).

ملاحظات ختامية

ختاماً، لا يقتصر هدف مجتمع تعليم الموهوبين على ضمان تحقيق الطلاب الموهوبين في الرياضيات قدراتهم ليصبحوا علماء رياضيات منتجين وعمليين، بل يشمل التحقق أيضاً من عدم إهمال الطلاب المبدعين في الرياضيات من بين الموهوبين فيها، فقد يكون هؤلاء في المحصلة هم الطلاب القادرين على التقدم بهذا الحقل إلى الأمام من خلال طرائقهم ورؤاهم غير العادية وغير التقليدية. وفي نهاية المطاف، يؤدي أثر الفراشة (Butterfly Effect) الناجم عن إهمال إحدى هذه القدرات لدى طلاب المستوى 6 (علماء الرياضيات المبدعين) في غرفة الصف، إلى التأثير فعلاً في حياة آلاف الطلاب من المستوى 5 (علماء الرياضيات المنتجين). والحالة التي توضح هذه التأثيرات بعيدة المدى لأثر الفراشة هذا يتمثل في قائمة مسائل هيلبرت الرياضية (Hilbert, 1900) التي عززت كلاً من الرياضيات البحتة والتطبيقية، وكذلك ملاحظات رامانوجان المدونة في دفاتر مذكراته.

قائمة المراجع

- Barnes, M. (2000). *Magical Moments In Mathematics: Insights Into The Process Of Coming To Know*. For The Learning Of Mathematics, 20(1), 33–43. Barnett, L.
- B., & Corazza, L. (1993). *Identification Of Mathematical Talent And Programmatic Efforts To Facilitate Development Of Talent*. European Journal For High Ability, 4, 48–61
- Behr, M., & Khoury, H. (1986). *Children's Inferencing Behavior*. Journal For Research In Mathematics Education, 17(5), 369–381.
- Benbow, C. P., Lubinski, D. & Sushy, B. (1996). *The Impact Of Smpy's Educational Programs From The Perspective Of The Participant*. In C. P. Benbow & D. Lubinski(Eds), *Intellectual Talent* (Pp. 266–300). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Birkhoff, G. D. (1956). *Mathematics Of Aesthetics*. In J. R. Newman (Ed.), *The World Of Mathematics*, Vol. 4 (7Th Ed., Pp. 2185–2197). New York: Simon And Schuster.

- Birkhoff, G. D.(1969). *Mathematics And Psychology* . Siam Review, 11, 429–469.
- Brinkmann, A. (2004). The Experience Of Mathematical Beauty. In Contri—
butions To P. C. Clarkson, M. Hannula (Organizers), Tsg 24: Students' Mo—
tivation And Attitudes Towards Mathematics And Its Study. Proceedings Of
The 10Th International Congress Of Mathematics Education, Copenhagen,
Denmark.
- Brower, R. (1999). *Dangerous Minds* : Eminently Creative People Who Spent Time
In Jail. Creativity Research Journal, 12(1), 3–14.
- Burton, L. (1999A). *The Practices Of Mathematicians* : What Do They Tell Us About
Coming To Know Mathematics? Educational Studies In Mathematics, 37(2),
121–143.
- Burton, L. (1999B). *Why Is Intuition So Important To Mathematics But Missing
From Mathematics Education ?* For The Learning Of Mathematics, 19(3),
27–32.
- Chambers, J. A. (1964). Relating Personality And Biographical Factors To Scientific
Creativity. Psychological Monographs, 78(7), 584.
- Chang, L. L. (1985). *Who Are The Mathematically Gifted Elementary School Chil—
dren ?* Roeper Review, 8(2), 76–79.
- Craft, A. (2003). *The Limits To Creativity In Education* : Dilemmas For The Educa—
tor. British Journal Of Educational Studies, 51(2), 113–127.
- Craft, A. (2002). *Creativity In The Early Years: A Lifewide Foundation* . London:
Continuum.
- Cramond, B. (1994). *Attention—Deficit Hyperactivity Disorder And Creativity—
What Is The Connection?* Journal Of Creative Behavior, 28, 193–210.
- Creme, P. (2003). *Why Can't We Allow Students To Be More Creative?* Teaching In
Higher Education, 8(2), 273–277.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, Culture, And Person* : A Systems View Of
Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), The Nature Of Creativity: Contemporary
Psychological Perspectives (Pp. 325–339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Implications Of A Systems Perspective For The Study
Of Creativity* . In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook Of Creativity (Pp. 313–
338). Cambridge University Press.

- Davis, G. A. (1997). *Identifying Creative Students And Measuring Creativity* . In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education* (Pp. 269–281). Boston: Allyn Bacon.
- Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). *The Mathematical Experience* . New York: Houghton Mifflin.
- Davydov, V. V (1988). *The Concept Of Theoretical Generalization And Problems Of Educational Psychology* . *Studies In Soviet Thought*, 36, 169–202.
- Davydov, V. V. (1990). *Type Of Generalization In Instruction* : Logical And Psychological Problems In The Structuring Of School Curricula. In J. Kilpatrick (Ed.), *Soviet Studies In Mathematics Education*, Vol. 2, Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Diezmann, C., & Watters, J. (2003). *The Importance Of Challenging Tasks For Mathematically Gifted Students* . *Gifted And Talented International*, 17(2), 76–84.
- Dreyfus, T., & Eisenberg, T. (1986). *On The Aesthetics Of Mathematical Thought. For The Learning Of Mathematics* , 6(1), 2–10.
- Einstein, A., & Inheld, L. (1938). *The Evolution Of Physics*. New York: Simon And Schuster .
- English, L. D. (In Press). *Problem Posing In The Elementary Curriculum* . In F. Lester, & R. Charles (Eds.), *Teaching Mathematics Through Problem Solving*. Reston, Virginia: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Ervynck, G. (1991). *Mathematical Creativity*. In D. Tall (Ed.) . *Advanced Mathematical Thinking* (Pp. 42–53). Kluwer Academic Publishers.
- Frensch, P., & Sternberg, R. (1992). *Complex Problem Solving: Principles And Mechanisms* . Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Goldberg, A., & Suppes, P. (1972). *A Computer Assisted Instruction Program For Exercises On Finding Axioms* . *Educational Studies In Mathematics*, 4, 429–449.
- Greenes, C. (1981). *Identifying The Gifted Student In Mathematics* . *Arithmetic Teacher*, 28(6), 14–17.
- Gruber, H. E. (1989). *The Evolving Systems Approach To Creative Work* . In D. B. Wallace & H. E. Gruber, *Creative People At Work: Twelve Cognitive Case Studies*. Oxford: Oxford University Press.

- Gruber, H. E. (1981). *Darwin On Man*. Chicago: University Of Chicago Press .
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (2000). *The Case Study Method And Evolving Systems Approach For Understanding Unique Creative People At Work* . In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 93–115). Cambridge University Press .
- Hadamard, J. W. (1945). *Essay On The Psychology Of Invention In The Mathematical Field*. Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Hardy, G. H. (1940). *A Mathematician's Apology* . London.
- Heid, M. K. (1983). *Characteristics And Special Needs Of The Gifted Student In Mathematics* . The Mathematics Teacher, 76, 221–226.
- Hershkowitz, R. (1989). *Visualization In Geometry—Two Sides Of The Coin* . Focus On Learning Problems In Mathematics, 11, 61–76.
- Hewitt, E. (1948). *Rings Of Real–Valued Continuous Functions* . Transactions Of The American Mathematical Society, 64, 45–99.
- Hilbert, D. (1900). *Mathematische Probleme* : Vortrag, Gehalten Auf Dem Internationalen Mathematiker–Congress Zu Paris 1900. Gtt. Nachr. 253–297.
- Jackson, L. (2002). *Freaks, Geeks And Asperger Syndrome* : A User Guide To Adolescence. London: Jessica Kingsley.
- James, I. (2003). *Austism In Mathematicians* . The Mathematical Intelligencer, 25(4), 62–65.
- Kajander, A. (1990) *Measuring Mathematical Aptitude In Exploratory Computer Environments* . Roeper Review, 12(4), 254–256.
- Kanevsky, L. S. (1990). *Pursuing Qualitative Differences In The Flexible Use Of A Problem Solving Strategy By Young Children* . Journal For The Education Of The Gifted, 13, 115–140.
- Kerr, B. A. (1997). *Developing Talents In Girls And Young Women* . In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education* (2Nd Ed., Pp. 483–497) . Boston: Allyn & Bacon.
- Kieren, T., & Pirie, S. (1991). *Recursion And The Mathematical Experience* . In L. P. Steffe (Ed.) *Epistemological Foundations Of Mathematical Experience* (Pp. 78–102). New York: Springer–Verlag.
- Kiesswetter, K. (1985). *Die Förderung Von Mathematisch Besonders Begabten Und Interessierten Schülern—Ein Bislang Vernachlässigtes Sonderpädagogisches*

- Problem* . Der Mathematische Und Naturwissenschaftliche Unterricht, 38, 300–306.
- Kiesswetter, K. (1992). *Mathematische Begabung* . Ber Die Komplexitt Der–
phnomene Und Die Unzulänglichkeiten Von Punktbewertungen. Math–
ematik– Unterricht, 38, 5–18.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology Of Mathematical Abilities In School Chil–
dren* . (J. Teller, Trans. & J. Kilpatrick & I. Wirszup, Eds.). Chicago: Univer–
sity Of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure Of Scientific Revolutions*. Chicago : University Of
Chicago Press.
- Lesh, R., Kaput, J., & Hamilton, E. (Eds.) (2006, In Press), Foundations For The
Future: The Need For New Mathematical Understandings & Abilities In The
21St Century. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesh, R., & Sriraman, B. (2005A). *John Dewey Revisited– Pragmatism And The
Models– Modeling Perspective On Mathematical Learning* . In A. Beckmann,
C. Michelsen & B. Sriraman (Eds). Proceedings Of The 1St International
Symposium On Mathematics And Its Connections To The Arts And Sci–
ences. (Pp. 32–51). May 18–21, 2005, University Of Schwaebisch Gmuend:
Germany.Franzbecker Verlag,
- Lesh, R., & Sriraman, B. (2005B). Mathematics Education As A Design Science .
International Reviews On Mathematical Education (Zentralblatt Für Dida–
ktik Der Mathematik), 37(6), 490–505.
- Lester, F. K., & Kehle, P. E. (2003). *From Problem Solving To Modeling* : The Evo–
lution Of Thinking About Research On Complex Mathematical Activity. In
R. Lesh & H. Doerr (Eds.) Beyond Constructivism: Models And Modeling
Perspectives On Mathematics Problem Solving, Learning And Teaching (Pp.
501–518). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Marshak, D. (2003). *No Child Left Behind* : A Foolish Race Into The Past. Phi Delta
Kappan, 85(3) 229–231.
- Massé, L., & Gagné, F. (2002). *Gifts And Talents As Sources Of Envy In High School
Settings* . Gifted Child Quarterly. 46(1), 15–29.
- Minsky, M. (1985). *The Society Of Mind* . New York: Simon & Schuster Inc.
National Council Of Teachers Of Mathematics (1989). Curriculum And
Standards For School Mathematics, Reston, Va: Author.

- Nickerson, R. S. (2000). *Enhancing Creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 392–430). *Cambridge University Press*.
- Plucker, J., & Beghetto, R. A. (2004). *Why Creativity Is Domain General*, Why It Looksdomain Specific, And Why The Distinction Does Not Matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From Potential To Realization* (Pp. 153–168). Washington Dc: American Psychological Association.
- Policastro, E., & Gardner, H. (2000). *From Case Studies To Robust Generalizations : An Approach To The Study Of Creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 213–225). *Cambridge University Press*.
- Poincaré, H. (1948). *Science And Method*. New York: Dover.
- Polya, G. (1945). *How To Solve It*. Princeton , Nj: Princeton University Press.
- Polya, G. (1954). *Mathematics And Plausible Reasoning : Induction And Analogy In Mathematics* (Vol. Ii). Princeton University Press.
- Presmeg, N. C. (1986). *Visualization And Mathematical Giftedness*. *Educational Studies In Mathematics*, 17, 297–311.
- Renzulli, J. S. (1978). *What Makes Giftedness ?* Reexamining A Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three–Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model For Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions Of Giftedness* (Pp. 332–357). New York: Cambridge University Press.
- Ripple, R. E. (1989). *Ordinary Creativity*, *Contemporary Educational Psychology*, 14, 189–202.
- Root–Bernstein, R. S. (1989). *Discovering*. Cambridge, Ma : Harvard University Press.
- Root–Bernstein, R. S. (1996). *The Sciences And Arts Share A Common Creative Aesthetic*. In A. I. Tauber (Ed.), *The Elusive Synthesis: Aesthetics And Science* (Pp. 49–82). Netherlands: Kluwer.
- Root–Bernstein, R. S. (2000). *Art Advances Science*. *Nature*, 407, 134.
- Root–Bernstein, R. S. (2001). *Music, Science , And Creativity*. *Leonardo*, 34, 63–68.

- Root–Bernstein, R. S. (2003). *The Art Of Innovation : Polymaths And The Universality Of The Creative Process*. In L. Shavanina (Ed.), *International Handbook Of Innovation* , (Pp. 267–278), Amsterdam: Elsevier.
- Rowe, D., & Gray, J. (2000). *The Hilbert Challenge* . Oxford University Press.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Lawrence Erlbaum & Associates
 Schoenfeld, A. H. (1993). *Learning To Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, And Sense Making In Mathematics*. In D. Grouws (Ed.) *Handbook of Research On Mathematics Teaching And Learning* (Pp. 334–370). New York: Mc– Millan.
- Shapiro, S. I. (1965). *A Study Of Pupil's Individual Characteristics In Processing Mathematical Information* . *Voprosy Psikhologii*, No. 2.
- Shaw, M. P. (1994). *Affective Components Of Scientific Creativity* . In M. P. Shaw & M. A. Runco (Eds.), *Creativity And Affect* (Pp. 3–43), Norwood, Nj: Ablex.
- Sheffield, L. J., Bennett, J., Berriozabal, M., Dearmond, M., & Wertheimer, R. (1995). *Report Of The Task Force On The Mathematically Promising*. Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Silver, E. A. (Ed.) (1985). *Teaching And Learning Mathematical Problem Solving: Multiple Research Perspectives*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Smith, J. M. (1966). *Setting Conditions For Creative Teaching In The Elementary School* . Boston: Allyn And Bacon.
- Sowell, T. (2001). *The Einstein Syndrome* . New York: Basic Books.
- Sriraman, B. (In Press). *Implications Of Research On Mathematics Gifted Education For The Secondary Curriculum*. To Appear In C. Callahan & J. Plucker (Editors) *What The Research Says: Encyclopedia On Research In Gifted Education*. Prufrock Press.
- Sriraman, B. (2002). *How Do Mathematically Gifted Students Abstract And Generalize Mathematical Concepts*. *Nagc 2002 Research Briefs*, 16, 83–87.
- Sriraman, B. (2003). *Mathematical Giftedness , Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations*. *The Journal Of Secondary Gifted Education*. 14(3), 151–165. Sriraman, B. (2004A). *Reflective Abstraction, Uniframes And The Formulation Of Generalizations*. *The Journal Of Mathematical Behavior*, 23(2), 205–222.

- Sriraman, B. (2004B). *Discovering A Mathematical Principle*: The Case Of Matt. *Mathematics In School*, 33(2), 25–31.
- Sriraman, B. (2004C). *The Characteristics Of Mathematical Creativity*. *The Mathematics Educator*, 14(1), 19–34.
- Sriraman, B. (2004D). *Gifted Ninth Graders' Notions Of Proof*. Investigating Parallels In Approaches Of Mathematically Gifted Students And Professional Mathematicians. *Journal For The Education Of The Gifted*, 27(4), 267–292.
- Sriraman, B. (2005). Philosophy As A Bridge Between Mathematics Arts And The Sciences. In A. Beckmann, C. Michelsen, & B. Sriraman Et Al (Eds.), *Proceedings Of The 1St International Symposium On Mathematics And Its Connections To The Arts And Sciences* (Pp. 7–31). May 18–21, 2005, University Of Schwaebisch Gmuend, Germany: Franzbecker Verlag.
- Sriraman, B., & English, L. (2004). *Combinatorial Mathematics*: Research Into Practice. *The Mathematics Teacher*, 98(3), 182–191
- Sriraman, B., & Strzelecki, P. (2004). *Playing With Powers*. *The International Journal For Technology In Mathematics Education*, 11(1), 29–34.
- Steen, L. A. (2001). *Revolution By Stealth*. In D. A. Holton (Ed). *The Teaching And Learning Of Mathematics At University Level* (Pp. 303–312). Kluwer Academic Publishers: Dodrecht.
- Steen, L. A. (2005). *Math & Bio 2010: Linking Undergraduate Disciplines*. Mathematical Association Of America.
- Sternberg, R. J. (1997). A Triarchic View Of Giftedness: Theory And Practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education* (Pp. 43–53). Boston: Allyn Bacon.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing In Creativity. *American Psychologist*, 51, 677–688.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (2000). *The Concept Of Creativity*: Prospects And Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 93–115). Cambridge University Press.
- Suppes, P., & Binford, F. (1965). *Experimental Teaching Of Mathematical Logic In The Elementary School*. *The Arithmetic Teacher*, 12, 187–195.

- Torrance, E. P. (1981). *Non-Test Ways Of Identifying The Creatively Gifted* . In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its Educational Implications* (2Nd Ed., Pp. 165-170). Dubuque, Ia: Kendall/Hunt.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests Of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Lexington, Ma: Ginn.
- Usiskin, Z. (2000). The Development Into The Mathematically Talented. *Journal Of Secondary Gifted Education*, 11(3), 152-162.
- Vitale, B. (1989). *Elusive Recursion : A Trip In A Recursive Land*. New Ideas In Psychology, 7(3), 253-276.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought And Language*. Cambridge , Ma: Mit Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Wallas, G. (1926). *The Art Of Thought* . New York: Harcourt Brace.
- Wason, P. C., & Johnson-Laird, P. N. (1972). *Psychology Of Reasoning*. Cambridge, Ma: Harvard University Press .
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking* . New York: Harper.
- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity : Beyond The Myth Of Genius*. New York: Free-man.
- Yakimanskaya, I. S. (1970). *Individual Differences In Solving Geometry Problems On Proof* . In J. Kilpatrick & I. Wirszup (Eds.). *Soviet Studies In The Psychology Of Learning And Teaching Mathematics* (Vol. 4), Stanford: School Mathematics Study Group.
- Ypma, E.G. (1968). *Predictions Of The Industrial Creativity Of Research Scientists From Biographical Information* . *Dissertation Abstracts International*, 30, 5731B- 5732B.

ملاحظات

1. تضع هذه العلامات الطلاب ضمن مجموعة المئين 99-95 تقريباً.
2. جون تشارلز فيلدز (John Charles Fields, 1863-1932) هو الذي أسس جوائز ميداليات فيلدز التي تعادل جائزة نوبل لحقل الرياضيات. توزع هذه

الميداليات سنوياً بين علماء الرياضيات دون سن الأربعين عاماً في المؤتمر الدولي للرياضيات.

3. وجد بهر وكوري (Behr And Khoury, 1986) أن سلوك الاستدلال لطلاب المدارس الصغار كان مماثلاً لما وجدته واسون وجونسون-ليرد (Wason And Johnson-Laird, 1972).

4. تنص فرضية ريمان (Riemann Hypothesis) على أن دالة أصفار ريمان زيتا (The Zeros Of Riemann's Zeta Function) تكوّن جميعها جزءاً حقيقياً من نصف واحد. وكان هذا تخميناً من ريمان في العام 1859، ومنذ ذلك الحين، لم يثبت أحد هذا التخمين أو يثبت بطلانه. وربما تكون هذه المسألة حالياً من أكثر المسائل في الرياضيات التي لم يتسنى للعلماء حلها منذ زمن بعيد.

5. من السهل أن يفهم الطلاب الجامعيون تخمين بيبرباخ (Bieberbach) مع بعض التعرض للتحليل المعقد بسبب الطبيعة الأولية للعبارة. تحول الدالة وحيدة التكافؤ f نقطة في قرص الوحدة إلى النقطة الممثلة بالعدد المركب $f(z)$ المعروض بسلاسل لانهائية $f(z) = z + a_2z^2 + a_3z^3 + a_4z^4 + \dots$ ، حيث المعاملات a_2, a_3, a_4, \dots أعداد مركبة ثابتة تحدد f . وفي العام 1916، خمن بيبرباخ أنه بصرف النظر عن أي f نأخذها، فإن: $|a_n| \leq n$ ، وقد أثبت لويس برانجيز هذا في العام 1985.



هل يحتاج تعليم الموهوبين في الرياضيات إلى فلسفة عمل في الإبداع؟

فكتور فريمان Viktor Freiman

بهاراث سريرامان Bharath Sriraman



ملخص

نقدم في هذا البحث وجهات النظر والمناحي الراهنة في الإبداع، مع التركيز على ارتباطها بالرياضيات. وندرس وجهات النظر التربوية والاجتماعية في الإبداع بوجه عام، وفي الإبداع في الرياضيات بوجه خاص. وفي الوقت الذي أصبحت فيه اللامبالاة المؤسسية والمجتمعية المتعلقة بحاجات النابغين في الرياضيات ظاهرة معروفة، أظهرت دراسات حديثة وجود اهتمام قليل بتطوير الإبداع ورعايته لدى النابغين في الرياضيات. وسندرس الحاجة إلى مثل هذه الرعاية من وجهة نظر كل من علماء الرياضيات والنفس والتربية. وسنختم نقاشنا بتوصيات لنوع البيئة التعليمية التعليمية الضرورية للطلاب النابغين في الرياضيات لتحفيز إبداعهم ورعايته، وإفادة الطلاب الآخرين ضمن هذا النسق.

مقدمة

تعدُّ بنى الموهبة والإبداع في الرياضيات مترابطة فيما بينها، حيث إن الإبداع يعني ضمناً الموهبة (Sriraman, 2005). وعلى الرغم من ذلك، فإن دراسة الإبداع لدى علماء الرياضيات أو الطلاب، تعدُّ بالغة الصعوبة بسبب إخفاق غالبية الأدوات التقليدية في الكشف عن السمات المعرفية الإضافية كالمعتقدات، والجمال، والحدس، والقيم الفكرية،

والمعايير الموضوعية الذاتية، والعفوية، ومعايير المثابرة، والمصادفة، التي تسهم كثيراً في المساعي الإبداعية وتؤدي إلى أعمال ونتائج مذهلة (Shavinina & Ferrari, 2004).

عرض موجز للكتابات

تصنيف ستيرنبرج لمناحي دراسة الإبداع

يذكر كتاب الإبداع (The Handbook of Creativity (Sternberg, 2000)، الذي يحتوي على مراجعة شاملة للبحوث كافة المتوافرة في حقل الإبداع، بأنه يمكن تصنيف معظم المناحي المستخدمة في دراسة الإبداع ضمن ست فئات، هي: الروحية (Mystical)، والواقعية (Pragmatic)، والنفسية الدينامية (Sychodynamic)، والقياس النفسي Psychometric، والمعرفية (Cognitive)، الاجتماعية-الشخصية (Social-Personality). وقد استعرضنا كل منحى من هذه المناحي في الفصل الأول من هذه الدراسة المتخصصة، إضافة إلى مجموع وجهات النظر المتعلقة بالإبداع، (انظر الفصل الأول) (Sriraman, 2008).

وجهة نظر في الإبداع عبر عنها المجتمع ومؤسساته الاجتماعية

لم تأخذ الدراسات الملخصة في الفصل الأول في الحسبان على نحو كامل وجهات نظر الاختلافات عبر الثقافية، بخصوص ما يكون الإبداع في الرياضيات. تؤدي الجوانب الثقافية والاجتماعية دوراً مهماً فيما يعدّه المجتمع بوجه عام، ونظام المدرسة بوجه خاص، إبداعاً، وكيف يتعاملون معه، إذ تشير دراسات كثيرة (Crammond, 1994; Davis, 1997; Smith, 1966; Torrance, 1981) إلى أن السمات السلوكية للأفراد المبدعين غالباً ما تسير عكس السلوك المقبول في الأوضاع المدرسية المؤسسية. مثلاً، عادة ما يترتب على السمات السلوكية السلبية، مثل اللامبالاة بقوانين الصف، وإظهار الضجر والسخرية، أو النشاط المفرط، إجراءات تأديبية بدلاً من التدخلات الوجدانية الملائمة. أما الطلاب النابغون الذين يذعنون للمعايير، فإنهم غالباً ما يعمدون إلى إخفاء قدراتهم الذهنية لأسباب اجتماعية، ويصنفون موهبتهم الأكاديمية بصفاتها مصدر حسد (Masse & Gagne, 1997).

(2002). وفي الحقيقة أن التاريخ يزخر بكثير من الأمثلة لأفراد مبدعين وصفوا بأنهم غير طبيعيين «منحرفون أو متمردون» (Deviants) باستخدام مصطلحات هذه الأيام. وغالباً ما يُبرّر كبت الإبداع في مستويات الروضة-الصف 12 على نحوٍ جماعي حرصاً على مصلحة الأكثرية من الطلاب، أو تطبيق مصطلح «الإنصاف» (Equity) الذي يساء استخدامه، أو الاحتكام إلى خطط المنهاج وأهداف التحصيل المدرسي. ومثال ذلك، أن إقرار قانون «عدم إهمال أي طفل» (No Child Left Behind) في الولايات المتحدة الأمريكية تحت ذريعة الإنصاف والمساواة، دفع بالحوار حول ما يجب فعله بخصوص الطلاب النابغين والمبدعين في غرفة الصف، إلى الصدارة. وفي هذا السياق، كتب مارشاك (Marshak, 2003) يقول: في الآونة الأخيرة، تعدُّ دعوة قانون «عدم إهمال أي طفل إلى المساءلة، استناداً إلى الاختبارات الموحدة للمهارات التقليدية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب التي يقدّرها المجتمع الصناعي، خطوة كبيرة إلى الوراء تعود بنا إلى أربعينيات القرن الماضي. واستناداً إلى التقارير الأخيرة التي نشرتها دائرة العمل في الولايات المتحدة، أردف مارشاك قائلاً، إضافة إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب التقليدية، فهناك كثير من المهارات مثل، حل المشكلات والتفكير الإبداعي التي تعدُّ ضرورية للنجاح في الوضع الاجتماعي العالمي في القرن الحادي والعشرين. وعلى مستوى التعليم العالي، فقد كان هناك انتقاد للعدد الكبير من القيود التي يفرضها الأكاديميون على المسابقات الدراسية (Crème, 2003, P. 273). وخلاصة القول، أن نسبة كبيرة من الأدب التربوي والدراسات تشير إلى أن الإبداع يُعدُّ سلعة إضافية لا تحظى بالتشجيع عادة، وإنما يرهاها بعض المعلمين. وعلى الرغم من ذلك، فقد تكون وجهة النظر هذه مرتبطة بالثقافة والمكان.

ولا يقتصر هذا الوضع على الولايات المتحدة وحدها، بل تعانيه دول كثيرة أخرى. وقد أفاد باحثون أستراليون عن وضع مشابه في التربية والتعليم بوجه عام، وفي تعليم الموهوبين في الرياضيات بوجه خاص. حيث ذكر ديزمان ووترز (Diezmann And Waters, 2000) في معرض تحليلهما للوضع الراهن، أنه على الرغم من جميع الخطابات عن الحاجة إلى وطن يتمتع أهله بالذكاء، وتزداد فيه قيمة دور الأفراد المبدعين، فإن الوضع لا يبدو أفضل مما كان عليه قبل مئة عام، عندما ذكر أن الوطن يبدو «جنة للقدرات المتوسطة

ومقبرة للعبقريّة». وفي الحقيقة أن الباحثين يشيرأن إلى تقرير البرلمان الأسترالي عن تعليم الأطفال النابغين الذي يعترف أن التركيز على المعايير الدنيا قد يترتب عليه آثار مدمرة في تلبية الحاجات الخاصة بالنابغين المتأثرين أصلاً بـ «تدني التحصيل، والإحباط، والضغط النفسي، والآراء السلبية، والمعتقدات الخاطئة». ويُعدُّ هذا الوضع مؤلماً لا سيما في حالة الرياضيات، حيث يتأثر الأطفال النابغون بالآراء السلبية للآخرين فيما يتعلق بالرياضيات بطرائق عدة. وعموماً فإن هذا الاتجاه يصنف الأطفال النابغين بصفتهـم «مجموعة موسومة» (Marked Group) أو مجموعة غير طبيعية «منحرفة» (Deviant).

وصلت الآراء السلبية للمجتمع تجاه النابغين إلى أقصى حدودها بالتسمية الساخرة لهؤلاء الأطفال بـ آينشتاين الصغير (Little Einstein) أو المهووسين (Nerds). وبانتشار مثل هذا الجو العام المناهض للتفكير، الذي يبدو غير محبب للطلاب النابغين في الرياضيات، فإن الأطفال يصبحون في حاجة ماسة إلى المرونة والدعم الخاص. واستناداً إلى هذه الخلفية للوضع القائم في النظم المدرسية، التي تبدو متوافقة مع الشعور العام، يتساءل المرء عما يمكن فعله للأطفال النابغين لمساعدتهم كي يصبحوا أكثر إبداعاً. وسنعرض في الجزء الآتي ثلاث وجهات نظر خاصة من النواحي: النفسية والرياضية والتربوية.

الحاجة إلى رعاية الإبداع لدى الموهوبين في الرياضيات ودعمه

وجهات نظر علماء النفس للقدرات الرياضية ذات الصلة بالإبداع

قال كروتسكي في معرض دراسته الطولية حول القدرة الرياضية أن النشاط الرياضي الناجح يتطلب مزيجاً خاصاً من السمات الشخصية. وأضاف أن امتلاك القدرات الرياضية العالية لا يتيح بالضرورة للأفراد النابغين الوصول إلى أعلى قمة في الرياضيات. وقد استندت نتائجه إلى دراسة أجراها على مجموعة من الطلاب الموهوبين جداً من أعمار متفاوتة، وسير ذاتية لعلماء رياضيات مشهورين، ودراسات بحثية، إضافة إلى استبانة وزعت بين معلمين ممارسين وعلماء رياضيات مختصين. وتعالج الدراسة المقدمة من كارب (Karp) عمل كروتسكي من وجهة نظر معاصرة ذات صلة بإعداد المعلمين.

أولاً، يشير كروتسكي في البداية إلى عمل مياسيشيف (Myasishev) الذي قال إنه لا يمكن للمرء أن يصبح عالم رياضيات مبدعاً ما لم يستمتع بالعمل الرياضي، إذ إن متعة الرياضيات تدفع المرء نحو البحث، وتحرك فيه عادات العمل الجاد الدؤوب. ثانياً، تؤدي شخصية المعلم دوراً مهماً. وأحياناً، قد لا يظهر الطالب ذو المقدرة العالية جداً أي اهتمام يُذكر بالموضوع، أو النتائج العالية. أما إذا أفلح المعلم في اكتشاف موهبته الخفية، وعزز الاهتمام لديه، فعندئذٍ يصبح هذا الطالب ناجحاً جداً كما ظهر في السير الذاتية لكل من لوباتشيفسكي وأوستروغرادسكي ولوزين (Lobatchevskii; Ostrogradskii; Luzin) وآخرين.

ويتعلق العامل الآخر الذي اكتشفه كروتسكي بالطبيعة الانفعالية للنشاط الرياضي، حيث يرى أن جميع الطلاب النابغين في دراستهم قد أظهرُوا مستويات عالية جداً من الانفعالات عندما أفلحوا في التوصل إلى حل لمسألة صعبة، أو توصلوا إلى اكتشاف رياضي. وأكد أيضاً أهمية القيم الجمالية للعمل الرياضي. وبعد أن اقتبس من ريفيش (Revesh) قوله: «يبتكر عالم الرياضيات لأن جمال التركيب العقلي يجلب له الفرح»، أشار كروتسكي إلى أن الحل الجيد يجعل الطلاب سعداء، تماماً كما لو أنهم يمارسون لعبة شطرنج رائعة، فيغمروهم الفرح، وتشع أعينهم نوراً، ويفركون أيديهم، ويدعون بعضهم بعضاً إلى المشاركة في الحلول الرائعة.

وعدّ كروتسكي العمل الجاد سمة أخرى مهمة للإبداع في الرياضيات. وقد أشار في اقتباسه من لافرنتييف (Lavrentijiv) إلى أن الشرط الأساسي للإبداع في الرياضيات يتمثل في القدرة على العمل الجاد الدؤوب على امتداد مدة طويلة من الوقت. وقدّر أن هذه المدة غالباً ما تستغرق شهوراً وسنوات وربما عقوداً حتى يتوصل عالم الرياضيات إلى مبتغاه في حل المسألة الرياضية، محاولاً إيجاد الحل الأفضل من بين ألف حل آخر. وقد لوحظت هذه السمات أيضاً لدى الطلاب النابغين ضمن مجموعة كروتسكي التجريبية.

وذكر كروتسكي ثلاثة عوامل أخرى لإتمام قائمة السمات الشخصية لعلماء الرياضيات النابغين والمبدعين: (1) يتعين على عالم الرياضيات حتى يكون مبدعاً، أن يكون مبتكراً

وأن يمتلك الشجاعة ليس في ابتكار شيء جديد فحسب، بل في تحطيم المعرفة القديمة الراسخة. (2) في الوقت ذاته، يجب أن يكون عالم الرياضيات ناقدًا لعمله، وينبغي له أن يكون حذرًا بخصوص الطلاب النابغين من حيث عدم المبالغة في تقدير عملهم وجهودهم، و(3) عدم التركيز على الرياضيات وحدها، بل لا بد من تطوير شخصية كاملة أكثر انسجاماً كي يكون مبدعاً.

وجهة نظر علماء الرياضيات في دور الإبداع في الاكتشافات الرياضية

أجرى ميلر (Miller, 1997) تحليلاً لمفهوم الحدس الحسي (Sensible Intuition) الذي طرحه بوانكاريه (Poincaré)، بصفته عملية تحركها القدرة نحو إدراك الحجة بمجملها بلمحة خاطفة تسنح باختيار مزيج ملائم من الحقائق الرياضية وتجميعها. يحدث هذا باستخدام قوانين اللاوعي (Unconscious) في الجماليات والحدس، متجاوزة المنطق البحت، للتوصل إلى معقولية خطوات البرهان الرياضي دون الوصول إلى الصور المرئية. يساعد «الحس الجمالي الخاص»، من منظور بوانكاريه، علماء الرياضيات على استخلاص مجموعات قليلة «جميلة» و«متناغمة» تجعل الحدس أحد مكونات الإبداع. وبالنظر إلى مكوّن الإبداع هذا، يعتمد علماء الرياضيات إلى تناول ابتكاراتهم ببناء شبكة من الأفكار، ويربطون بين عناصر من مجالات واسعة منفصلة، حيث تقود هذه العملية اللاشعورية الخفية الدقيقة، التي يجب أن «يُشعر بها بدلاً من صياغتها»، إلى مزيج غير متوقع من الحقائق الرياضية والابتكارات العلمية.

ولكن، ما الشروط التي يجب أخذها في الحسبان لمساعدة الطلاب النابغين على أن يصبحوا أكثر إبداعاً؟ يستطيع المرء في البداية التعلم من تأملات علماء الرياضيات المشهورين من خلال مشاركتهم لحظة الاكتشاف. وقد حلّ جنيدنكو (Gnedenko, 1991) حالات مختلفة كان يقوم فيها باكتشافات خاصة به: أحدها، عندما فرض على نفسه مهمة جديدة ذات صلة بمتسلسلة تايلور (Taylor Series) وتوصل إلى الحل بطرائق مختلفة. ومثال آخر ذو صلة بعمل عالم الرياضيات الروسي نيكولاي لوسين (Nikolai Lusin) المتعلق بالمتسلسلات المثلثاتية (Trigonometric Series). كان جنيدنكو يقرأ مقالاً

كتبه عالم رياضيات آخر، وتمكن من التوصل إلى حل أغفله المؤلف. أما المثال الثالث، فهو متصل بخبرته التعليمية من الحلقات الدراسية التي كان يعقدها عالم الرياضيات الإنجليزي نيجيل هينشن (Nigel James Hitchin)، لمناقشة موضوعات خاصة ذات صلة باهتماماته البحثية، عندما نجح هينشن باجتذاب طلابه بمسائل جديدة مفتوحة. وأدرج جنيدنكو قائمة تشتمل على شروط عدة لتقوية الإبداع في الرياضيات لدى الطلاب. وهذه الشروط هي: (أ) إيجاد جو بحثي خاص بصفته مصدراً من مصادر التأمل الفكري، (ب) أن تكون جزءاً من فريق يتناول حل مسألة معقدة وجديدة فعلاً، (ج) وجود معلمين يتحلون بالصبر والتوجيه الودّي، مع قليل من الإيماءات والنصائح دون إعطاء الطلاب الحلول. وأخيراً، يُعدُّ الدافع الداخلي على درجة عالية من الأهمية، حيث يساعد على تحريك القوى الداخلية، والنشاط العقلي الجاد على امتداد مدة طويلة من الوقت (القدرة على الانتباه والتركيز). وإن رؤية العمل الجاد وهو يتكرر كثيراً، على الرغم من الإخفاق في بعض الأحيان في الحصول على النتائج، تعدُّ شرطاً ضرورياً للعمل الرياضي الإبداعي. وقد أشار جنيدنكو إلى أن حل المسألة قد يأتي كلمح البصر، بحيث يبدو كأنه نتاج رؤية داخلية بسيطة لم تتطلب بذل جهود مضمّنية.

قدّم جنيدنكو أمثلة على مثل هذا التبصر أو اللمحات الخاطفة التي حدثت في مسيرة حياته في مواقف مختلفة ليست ذات صلة بأي نشاط رياضي، في أثناء التدريس أو التسوق أو السفر أو حتى في أثناء الليل. ومن تلك الأمثلة، الاكتشاف المدهش الآتي: بعد مضي ثلاثة أيام من البحث غير المجدي عن حلٍّ لمسألةٍ ما، أخبر هينشن معلمه بشكوكه بخصوص صحة التخمين. وعندما عاد إلى البيت، كان منهكاً فاقداً لشهية الطعام أو الحديث مع الناس، حيث استحوذت المسألة على تفكيره كله. وبينما كان يفكر في المسألة، غط في نوم عميق، وعندما استيقظ من نومه، كان البرهان حاضراً في عقله وبدأ بكتابته. وفي معرض تحليله لسبب هذه المفاجأة، قال: على الرغم من أنه كان نائماً، فإن دماغه واصل العمل على مستوى اللاشعور. ولكن هذا العمل يحتاج إلى عملية إعداد مسبقة، وإن كانت تبدو غير مجدية.

وقد رأى جنيدنكو في هذا الاكتشاف المفاجئ تطابقاً بين الإبداع في الرياضيات والشعر: حيث يحاول علماء الرياضيات والشعراء أن يلحقوا «بطائر محلق» غير مرئي يصعب الوصول إليه، وغالباً ما يصلان إليه فجأة، ولكن بعد أن يسبق ذلك تفكير وبحث طويلان في معظم الأحيان. ويذكر أخيراً، أنه يجب ربط العمل الرياضي الإبداعي باكتشاف شيء يتصف بالجدة. واقتبس قول الشاعر الروسي فلاديمير ماياكوفسكي (Vladimir Mayakovskii) الذي قال: «إن الشخص الذي اكتشف أول مرة أن اثنين زائد اثنين يساوي أربعة من خلال وضع عودي ثقاب إلى جانب عودي ثقاب آخرين، هو عالم رياضيات عظيم».

وجهة نظر علماء التربية في تطوير الإبداع لدى الطلاب الموهوبين

يعتقد جنيدنكو أن الموهبة الرياضية ليست بالأمر النادر لدى البشر كما يعتقد بعض الناس. لكن هذه السمة الشخصية للإبداع يمكن أن تظهر بطرق مختلفة لدى الأشخاص المختلفين. فقد يكون اهتمام أحد الأشخاص بالتعميم، وإجراء المزيد من الفحص المعمق للنتائج التي توصل إليها، فيما يظهر شخص آخر القدرة على التوصل إلى أشياء جديدة للدراسة، ويبحث عن طرائق جديدة بهدف اكتشاف خصائصها المجهولة، في حين يمكن أن يركز نوع ثالث من البشر على التطور المنطقي للنظريات، مظهراً معرفة ودراية غير عادية بالمغالطات والعيوب المنطقية. وقد تتجذب فئة رابعة من النابغين للروابط الخفية بين فروع الرياضيات التي تبدو غير مترابطة. وفي الوقت الذي تدرس فيه الفئة الخامسة العمليات التاريخية المتصلة بنمو المعرفة الرياضية، تركز الفئة السادسة على دراسة الجوانب الفلسفية للرياضيات. أما الفئة السابعة فتتجه للبحث عن حلول عبقرية للمسائل العملية كما تبحث عن تطبيقات جديدة للرياضيات. وأخيراً، قد يكون أحد الأشخاص مبدعاً جداً في ترويج العلوم ونشرها، وفي التعليم.

وهكذا، نرى أن جنيدنكو يربط النبوغ مباشرة بالإبداع، وهو يقر بأن كل شخص يمتلك درجة معينة من الإبداع، لكن النظم التربوية والخلفيات (المدرسة، الأسرة إلخ) قد تقف عائقاً أمام الأشخاص النابغين، ولا سيما إذا كان النظام المحيط يرفض الحداثة، ويحبط جهود النظر إلى جوانب جديدة للمسألة، أو تجاوز الحقائق المعروفة. ويمكن لمنحى

التعليم أيضاً أن يقود إلى بعض العوائق أمام تعزيز النبوغ الرياضي إذا ما أغفل المعلم منح مزيد من الانتباه للطلاب النابغين الذين قد يفقدون اهتمامهم في المضي قدماً نحو تعلم الرياضيات.

يقدم تاريخ الرياضيات في الاتحاد السوفييتي مثلاً مدهشاً على التعايش بين منحيين مختلفين في تعليم الرياضيات، أحدهما يُعدُّ جزءاً لا يتجزأ من وضع نظام التعليم العام المطبق بحسب المخطط المستند إلى المفاهيم الأوروبية في أواخر القرن التاسع عشر، في حين يركز الآخر تركيزاً رئيساً على الأطفال النابغين، وهو المنحى الذي ازدهر منذ مطلع الخمسينيات من القرن الماضي. وقد أخذ المنحى الأخير صورة شبكة من الأنشطة المعقدة تشتمل، مثلاً لا الحصر، على نوادي الرياضيات للأطفال المتقدمين (Russian Kruzhki)، (кружки) ثم «الدوائر» أو «الحلقات» التي تتبع عادة المدارس والجامعات، لكن بعضها يجري في البيوت، ومسابقات (أولمبياد) الرياضيات الجماعية (Mat-Boi)، التي تعني حرفياً الاقتتال الرياضي)، والمناهج الإضافية الصيفية أو الشتوية للأطفال النابغين، ونشر المجلات حول الفيزياء والرياضيات للأطفال، ومن أشهرها مجلة (Freiman & Volkov, 2004). ومما تجدر الإشارة إليه أن جميع تلك الأنشطة كانت مجاناً للمشاركين كافة، وكانت مبنية فقط على حماس معلمي الرياضيات أو أساتذة الجامعات.

أدت هذه العملية إلى إيجاد نظام لتكوين ما يسمى بالنخبة الرياضية (Mathematical Elite) في الاتحاد السوفييتي السابق، ركز أولاً وقبل كل شيء على الأطفال النابغين، وكان على تباين حاد مع مدارس «المساواة» (Egalitarian) الحكومية النظامية التي تستهدف الطلاب العاديين، ومن ثم تهمل حاجات جميع الطلاب فوق المستوى العادي. لم يكن مثل هذا الوضع جديداً في نظام التربية والتعليم في الاتحاد السوفييتي سابقاً، بل كان متجذراً في نظام المدارس النظامية في روسيا القيصرية التي لم تكن تولي اهتماماً كبيراً بالأطفال الموهوبين. وتمكّن عدد قليل جداً من الأطفال النابغين فقط، من أمثال الشاب أندريه كولموجوروف (Andrey Nikolaevich Kolmogorov)، من الإفادة من البيئة التعليمية اللاصفية الفريدة التي سمحت لهم بالاستمتاع بجمال المكتشفات الرياضية، حيث التحق

بمدرسة خاصة نظمتها جدته في البيت لمجموعة صغيرة من الطلاب من أعمار مختلفة، استخدم فيها المعلم أحدث الابتكارات التربوية. وقد اعترف كولموجوروف (1988) أنه كان سعيداً وهو في عمر 5 أو 6 سنوات باكتشافه انتظام مجموع الأعداد الفردية: $1 = 1^2$, $1 + 3 = 2^2$, $1 + 3 + 5 = 3^2$ إلخ. وقد نُشر تقرير كولموجوروف المتعلق بـ «بالاكتشاف الرياضي» هذا في مجلة المدرسة.

والحدث المهم في قصة كولموجوروف، يتعلق بدراسته الإضافية في مدرسة ثانوية وفق النظام الأوروبي أعدتها له جمعية المثقفين دعاة التغيير (الراديكاليين)، حيث منحت المدرسة المختلطة (للذكور والإناث) الطلاب فرصة الدراسة بحسب اهتماماتهم ومستوياتهم، (كان بوسع كولموجوروف مثلاً، دراسة فصل في الرياضيات بمستوى صف أعلى). وفي الوقت نفسه، شعر الطلاب بالمسؤولية تجاه الدراسة بجد أكثر من أجل الحصول على أفضل النتائج في الامتحانات العامة التي تنظمها الدولة. ومن غير المستغرب إذاً، أن تكون مثل هذه المدرسة مختلفة عن مدارس الدولة النظامية، وبذلك، فقد كانت معرضة للتهديد المستمر من المسؤولين لإغلاقها.

وبعد ثورة عام 1917 أغلقت حكومة الاتحاد السوفييتي الجديدة جميع المدارس الخاصة، وأسست نظاماً مدرسياً جديداً كاملاً ذا مناهج جديدة. كان هدف هذا النظام تقديم تعليم أساسي للسكان جميعاً، وفي الوقت ذاته، جعل التعليم أكثر ميلاً إلى الممارسة الموجهة. ونتيجة لتطبيق هذه الأفكار، فقد برنامج الرياضيات جلّ محتواه النظري، حيث درس الطلاب وصفات رياضية تنطبق على أوضاع عملية محددة، وغالباً ما حدث ذلك دون أخذ الأسس النظرية المتصلة بها في الحسبان. وعموماً بقي الأمر غامضاً بخصوص الطلاب النابغين في تلك السنين، ومع ذلك أشارت المصادر إلى أن المعرفة ضحلة لدى الذين تخرجوا في المدارس المعتمدة، وفقاً لمثل هذه المناحي «الابتكارية»، كتلك المسماة بمنظمة مشروع الكتائب (Vogeli, 1968 With Reference To) (Brigade-Project). (Braids, 1954, P. 38).

وقد أعلنت الحكومة أن هذه الطرائق غير صائبة، بصفة ذلك ردّ فعل على هذا الوضع القائم، وأمرت بإجراء التعديلات الضرورية في المنهاج المدرسي في أوائل الثلاثينيات من القرن الماضي. وهكذا، فقد روجعت كتب الرياضيات المقررة قبل الثورة وأُعيدت صياغتها، ووضع لها معايير رسمية (Vogeli, 1968).

واستناداً إلى تحليلنا، نستطيع القول إن نظام التعليم السوفيتي، من خلال الإبقاء على منحى المساواة في التعليم، بدأ في مرحلة ما (أي في بداية ثلاثينيات القرن الماضي) بإنفاق مزيد من المال وبذل المزيد من الجهود لتحديد الأفراد الواعدين، وتقديم الفرص الضرورية لهم لتطوير مواهبهم (Blazer, 1989).

ومع مكافحة المسؤولين لتلبية حاجات الاقتصاد المتنامي، والحفاظ على جعل الباب مفتوحاً أمام جميع الناس للالتحاق بالمدارس، فقد طرح علماء رياضيات وعلماء آخرون مشهورون، كثيراً من المبادرات. ومن الأمثلة البارزة على هذه المبادرات مسابقة الرياضيات الأولى لطلاب المدارس التي نُظمت في أكبر المدن السوفيتية: لينينغراد وتبليسي وموسكو في العامين 1934-1935. وساعدت هذه المسابقة على إرساء تقاليد ذهبت إلى أبعد من الأهداف الرسمية المعلنة (مثل التعليم عالي الجودة). وعوضاً عن ذلك، وكما يروي المشاركون، فقد أصبحت هذه المبادرات مهرجانات حقيقية للرياضيات، للأجيال جميعاً، وأطفال المدارس، وطلاب الجامعات، ومعلمي المدارس، والأساتذة الشباب في المدارس الثانوية، وكذلك العلماء البارزين.

لم تقتصر مسائل المسابقة على التطبيق المحدد للمعرفة المدرسية، بل تطلبت المقدرة على إيجاد طرائق أصيلة للتفكير، والقدرة على الاستنتاج المنطقي في المواقف غير المعيارية. وعادة ما كان يتبع هذه المسابقة، أو الأولمبياد، كما كانت تسمى، محاضرة لتحليل الأخطاء النمطية، ولقاءات فردية للمشاركين مع أعضاء لجنة التحكيم. ولم يكن الأولمبياد الوسيلة الوحيدة فقط للعمل مع الشباب الموهوبين على نحو غير رسمي، بل كان أيضاً وسيلة لتحفيز طلاب المدارس على تعلّم الرياضيات بطريقة أكثر منهجية عن طريق

المشاركة في الدوائر الرياضية وحضور المحاضرات العامة التي يقدمها علماء رياضيات متميزون، إضافة إلى الدراسة الذاتية لكتب الرياضيات.

وإذا ما نظرنا إلى هذه الظاهرة ضمن السياق الاجتماعي، فيمكن أن نعدّها مهمة شخصية لعلماء الرياضيات للإسهام في تطوير المجتمع؛ بهدف تشجيع الرياضيات وتبسيطها وتعميمها، والتأكيد على قيمة العمل الرياضي الإبداعي، والبحث عن الموهوبين الشباب وتقديم الدعم لهم وإعطائهم أفضل ما لديهم من معرفة. وقد أسست تجمعات للرياضيات خارج إطار النظام التربوي العادي، وتمثل الهدف الصريح الواضح لها في الحفاظ على المستوى العالي للرياضيات، وتعزيز جاذبية النشاط الرياضي بين السكان، إضافة إلى دعم كل فرد يتمتع بموهبة في الرياضيات.

يؤكد ديزمان وويترز (Diezmann And Watters 2000) وفقاً لفلسفتها الإثرائية، على الحاجة إلى إيجاد فرص للطلاب النابغين ليصبحوا أفراداً مبدعين. ومن وجهة نظرهما، فإنك تحتاج، كي تصبح مبدعاً، إلى الاستقلال الفكري والخبرة، إضافة إلى ثقافة تدعم الفكر غير التقليدي. وقد أجرى المؤلفان دراسة تتعلق ببرنامج علوم مدرسي إضافي خاص؛ بهدف تحقيق أقصى قدر ممكن من النمو الإبداعي لدى الطلاب النابغين، والبناء على تطور الاستقلال والخبرات المستندة إلى المجال في السياق الاجتماعي المتصل بالفهم والدعم. وقد مكّن الاستقلال الأفراد من التعامل مع الجودة وتوليد نتائج إبداعية في أنماط التقدم التطورية والثورية.

ويؤكد المؤلفان بحسب ترتيب الأفكار ذاته، على أهمية التفكير الجيد المستند إلى سياق حل المسألة الذي يتطلب إما تطبيقاً دقيقاً للاستدلال وقبولاً تاماً للمعلومات، جنباً إلى جنب مع إهمال الأدلة المناقضة، أو الذي يطور العملية غير التسلسلية بحلقات من التفسير والحدس واختبار الأفكار التي تعدّ سمات للمسائل غير المنظّمة. وأخيراً، يعتمد تطور الإبداع على السياق الاجتماعي، حيث يحصل الأفراد المبدعون على تقدير قدراتهم والاهتمام بها من الأسرة والمعلمين. وإضافة إلى ذلك، أكد الباحثان على ضرورة إيجاد بيئة التعلم التعاونية والتفاعلية الاجتماعية بصفاتها سياقاً اجتماعياً ضرورياً.

نحو نظام مدرسي أكثر شمولاً

إضافة الإبداع إلى مخزون المعلمين التعليمي الخاص بالأطفال النابغين

باستطاعتنا أن نرى أنه قد جرى حتى الآن إيجاد الفرص للأفراد المبدعين والنابغين في كثير من نظم التربية والتعليم خارج النظم العادية أو أبعد منها. وسوف نحلل في هذا الجزء كثيراً من الخيارات داخل غرفة الصف التي ينبغي للمعلمين استخدامها في تعزيز تطور الإبداع وتغذيته بطرق أكثر شمولية.

يؤكد كلاين (Cline 1999) على الحاجة إلى الاستفادة من البحوث عن المبدعين، والعمليات الإبداعية، والسياقات التي تعزز السلوك الإبداعي ونقلها إلى ممارسات داخل غرفة الصف، لتزويد الطلاب بفرص لإظهار قدراتهم الإبداعية وتطويرها. وبحسب وجهة نظر ياسترييوف (Yastrebov, 2005)، فإن المعلمين لم يأخذوا الطبيعة الاستقرائية للرياضيات في الحسبان، ويرى أن هناك حاجة إلى تطوير الفهم الجيد لطبيعة الرياضيات الثنائية (Dualistic Nature) عند المتعلمين الصغار. إن الأفراد هم من يبتكرون كل حقيقة رياضية، ولكن وجود الرياضيات أمر مستحيل خارج المؤسسة الاجتماعية المسماة بالمجتمع العلمي الذي يوافق على كل اختراع رياضي، ويتعين أيضاً تداول الحقيقة الرياضية المكتشفة حديثاً في أوساط المجتمع لتفحصها تفحصاً ناقداً من خبراء في المجال المعني.

وفي جانب متصل، يشير جويرا، جيمينيز، وسيرفات (Guerra; Gimenez; Servat, 2005) إلى أن الألفة (Familiarity)، والتباعد (Divergence)، وإعادة الابتكار (Reinvention) تعدُّ مكونات ضرورية لمعرفة المعلمين بأساليب التدريس. وبعبارة أكثر دقة، تعني الألفة اقتراح مهام إبداعية محتملة من خلال تحديد المقترحات غير التقليدية، والتنوع في النماذج والمعاني في السياقات المختلفة، والانفتاح على أنواع متعددة من الإجابات والنتائج المفاجئة المدهشة. يعزز التباعد الحوار المفتوح والأسئلة المتشعبة في السياقات والمواقف المختلفة، فيما تتيح إستراتيجيه إعادة الابتكار اختيار التسلسل التعليمي المناسب لتطوير الابتكارات من السياقات، والتفكير في مهام خيالية وحقيقية ومبتكرة، وإعادة اكتشاف المعرفة الرياضية المتعلمة سابقاً بطريقة جديدة.

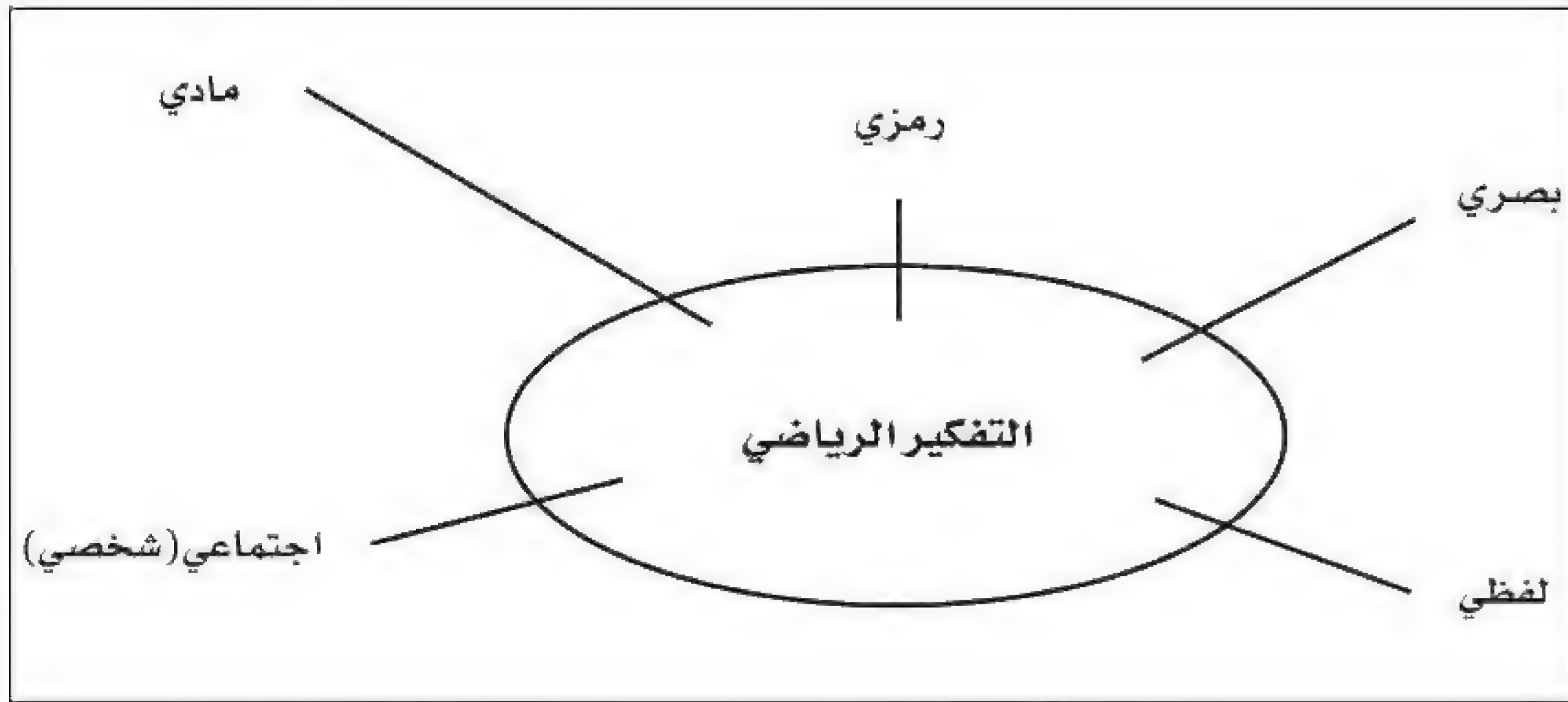
ويُعدُّ مثل هذا الدور للمعلمين بصفاتهم مشجعين للعمل الرياضي الإبداعي مهماً في تطوير الطلاب النابغين. ومن وجهة نظر كارب (Karp, 2007) يجب إيلاء الاهتمام بتربية معلمي المستقبل، بحيث تُعزّز معرفتهم العلمية بأمثلة على الوسائل والطرق التي يستخدمها الطلاب النابغون في الرياضيات في بناء معرفتهم، واستخدامها في أنشطتهم الإبداعية الأخرى.

يشير كثير من المؤلفين إلى ضرورة إيجاد بيئة صفية رياضية تتسم بالتحدي، وتلائم الطلاب جميعاً حتى النابغين منهم.

الإبداع والتفكير بصفتهما مكوّنين لرعاية بيئة التعليم - التعلم للأطفال الموهوبين

أشار كلاين (Cline, 1999) إلى وجوب تطوير أربع قدرات تفكير مرتبطة بالإبداع، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفازة التي تعدُّ عناصر أساسية في تعريف جيلفورد (Guilford, 1967) للتفكير التباعدي، حيث إن توليد المعلومات من معلومات متوافرة مع التركيز على تنوع النتائج وجودتها من المصدر نفسه، يشتمل أيضاً على التحويل. سنربط في الفقرات الآتية هذا التعريف، بوجهات نظر علماء التربية في الرياضيات بخصوص التفكير الرياضي.

يشير كثير من المؤلفين إلى القدرة على إدراك الأنماط والنظر إلى العلاقات بصفاتها عنصراً رئيساً في التفكير الرياضي. وفي هذا السياق يرى فيشر (Fisher, 1990) أن الرياضيات ما هي إلا شبكة أفكار مركبة على نحو كبير. وعليه، فإن التفكير بطريقة رياضية يتطلب تكوين روابط في هذه الشبكة، وبذلك يصبح دور المعلم مساعدة الأطفال على معرفة البنية الموجودة في الرياضيات، وليس مجرد تعلُّم القوانين والحقائق بمعزل عنها. ويقول إننا بتشجيعنا الأطفال على التفكير رياضياً نحتاج إلى الانتظام في الجوانب جميعها ذات الصلة بذكائهم. وعموماً، هناك طرائق مختلفة لمعالجة الرياضيات وفقاً للمخطط الآتي (شكل 1:5).



شكل 5:1 طرق مختلفة للتفكير الرياضي

وبناءً على هذا النموذج، نرى أنه يمكن نمذجة المسائل الرياضية أو تمثيلها بطرائق متعددة على النحو الآتي:

- **لفظياً (Verbally):** عن طريق الحديث الداخلي والتحدث عن الأشياء من خلال استخدام الذكاء اللغوي، ووضع إجراءات التخطيط والمعالجة بالكلمات، بحيث تعطي الفرد معنى للأشياء.
- **اجتماعياً (Interpersonally):** التعلم من خلال التعاون عن طريق ملاحظة الآخرين، والعمل الجماعي لتحقيق الهدف المشترك، وتبادل الأفكار والمقارنة بينها، وتوجيه الأسئلة ومناقشة المسائل.
- **مادياً (Physically):** استخدام الأشياء المادية في أداء المهام الرياضية، والعمل باستخدام أدوات ومعدات رياضية عملية، ونمذجة المسألة أو العملية والمشاركة في الخبرات، واستخدام المهارات الجسدية-الحركية، والتطبيق العملي في أ.
- **بصرياً (Visual):** تمثيل العمليات صورياً، بإعداد رسوم أو أشكال تصور الأنماط والأشكال بعين العقل (Mind's Eye)، والتفكير بالمفهوم المكاني، والتواصل البياني، والتصميم الهندسي، واستخدام الصور الذهنية.

• رمزياً (Symbolically): استخدام الكلمات المكتوبة والرموز المجردة في

تفسير المسائل الرياضية وتسجيلها واستخدامها باتباع نظم تسجيل متنوعة، ونقل الرموز الرياضية إلى لغة منطقية دقيقة.

وبحسب وجهة نظر بارودي (Baroody, 1987)، فإن التعلم الحقيقي يشتمل أيضاً على القدرة على التغيير في أنماط التفكير. وفي الواقع، يمكن أن ينتج التبصر وجهات نظر جديدة وأكثر قوة، ومن ثم تغيير تفكير الطفل تجاه شيء ما. وعلى نحو أكثر تحديداً، فإن تغيير وضع الروابط يمكن أن يؤدي إلى طريقة تنظيم المعرفة. فالطفل الذي يجهل روابط الطرح الأساسية يعتمد إلى استخدام الأصابع في حساب الفروق. مثلاً، عندما يواجه الطفل السلسلة الآتية من الطرح: $10-5=$ ، $8-4=$ ، $6-3=$ ، $4-2=$ ، $2-1=$ ، فإنه يحسب إجابة كل سؤال بشقّ الأنفس. وفجأة قد يتكون لديه رؤية عن فكرة الحل: مجموعة الأعداد هذه عبارة عن مقلوب إضافة العدد إلى نفسه ($1+1=2$ ، $2+2=4$ ، $3+3=6$ ، $4+4=8$ ، $5+5=10$). وبذلك ينتج الطفل علاقة جديدة بين مجموعات الطرح وحقائق الجمع المألوفة، تسمح له بالنظر إلى الطرح من زاوية أخرى. وإذا ما أعطي الطفل مسألة، مثل: $5-3=$ ، فإنه يفكر في نفسه قائلاً: «ثلاثة زائد كم يساوي خمسة؟ نعم، اثنان». فمنظوره الجديد يمكنه من حل مسائل الطرح بفاعلية دون مشقة في الحساب. وعلى هذا، فإن التطور الرياضي يتطلب تغيرات نوعية في التفكير، وتغيرات من حيث كمية المعلومات المخزنة. وعلى أي حال، فإن التغير في أنماط التفكير يُعدُّ أمراً أساسياً في تطوير الفهم (Baroody, 1987, P. 11).

وبحسب وجهة نظر شراج (Schrag, 1988)، فإن النشاط الذهني يُعدُّ تفكيراً هادفاً إذا كان موجهاً نحو مسألة، أو مهمة حددها الفرد لنفسه. وعلى أي حال، فإن من المتفق عليه أن هذا الأمر يعد معيارياً، وقد قصد بهذا التصور أن يتضمن حالات يمكننا فيها، على نحو مفاجئ، رؤية حل دون وعي أو «صراع» مع المسألة. ولكن حتى في مثل هذه الحالات، لا تبدو الفكرة حلاً ما لم تُجرب فيما يتعلق ببعض الصعاب التي أثارت قلقنا. وهكذا يُستثار التفكير في المواقف التي لا يكون فيها المرء متيقناً تماماً كيف سيمضي قدماً إلى الأمام. وقد أطلق «شراج» على هذا الوضع اسم «المشكلات أو المسائل» (Problems).

استناداً إلى أعمال بوليا وشوينفيلد، أشار إيرنست (Ernst, 1998) إلى نوعين من التفكير اللذين قد يؤثران في سلوك حل المسائل، وهما: **المعرفي (Cognitive)**، وما وراء **المعرفي (Meta-Cognitive)**. تتضمن الأنشطة المعرفية استخدام الحقائق، والمهارات، والمفاهيم، وأشكال المعرفة الرياضية كافة وتطبيقها. وتشتمل أيضاً على تطبيق إستراتيجيات عامة ومحددة للموضوعات الرياضية، وتنفيذ خطط لحل المشكلات. في حين تشتمل أنشطة ما وراء المعرفة على التخطيط ومراقبة التقدم، واتخاذ القرارات وتدقيق العمل واختيار الإستراتيجيات وما إلى ذلك. يدور مفهوم ما وراء المعرفة «الفوق معرفية» (**Above Cognition**)، حول إدارة التفكير. وقد وصف سيربينسكا، نينادوزي، وأوكتاك (Sierpinska, Ninadozie, And Octac, 2002) التفكير الرياضي أنه ذلك التوازن الجيد بين التفكير النظري والعملي. وفي معرض دراستهم للعلاقة بين التفكير النظري والتحصيل العالي في الجبر الخطي، افترض سيربينسكا وزميلاه أن التفكير النظري لا يُعد استمراراً للأفكار العملية، بل قلباً لها (ص. 11). فقد صوروا التفكير العملي على أنه عقبة معرفية (**Epistemological Obstacle**) لا يمكن تفاديها. وعلى أي حال، فقد ادعوا أن تعليم المفاهيم الرياضية المجردة التي تركز كثيراً على الخبرات المحسوسة المستندة إلى ما يسمى بالمناحي الهندسية (**Geometric**) أو العددية (**Numerical**) قد تترك الطلاب بتمثيلات ليست ذات صلة من وجهة نظر المفاهيم، وتقودهم إلى التناقضات (المرجع السابق، ص 19).

بعد أن عرّف المؤلفون التفكير النظري، أنه تأملي، نظامي (فرضي مستند إلى البرهان)، تحليلي (حساس لمقاصد ما وراء اللغة **Meta-Linguistic Sensitive**)، دعوا إلى ضرورة التفكير النظري في فهم الجبر الخطي على النحو الآتي:

- يجب أن يكون المتعلمون للجبر الخطي من طلاب الجامعات ميالين إلى النظرية بدرجة أكبر من مخترعي النظرية أنفسهم.
- يجب البحث عن معاني المفاهيم من حيث علاقتها بغيرها من المفاهيم.
- يجب أن يشارك المتعلم في إثبات النشاط، وأن يستخدم مناحي منتظمة في تحقيق المعنى والدقة.

• على المتعلم أن يتقبل أن أسئلته الوجودية (Ontological Questions) ستبقى دون إجابة.

- يجب أن يشارك المتعلم في التفكير الافتراضي (Hypothetical Thinking).
- يجب أن يصبح المتعلم «متعدد اللغات» الرياضية (المرجع السابق، ص 33-35).

وإذا ما عمّمنا هذه الأفكار على مستوى المرحلة الابتدائية، فسنرى أن التوجهات هذه الأيام (ناقشنا ذلك في الأجزاء السابقة) لا تشجع تعليم التفكير النظري (Theoretical Thinker) على الرغم من أن ممارساتنا تظهر أن الطلاب النابغين في الرياضيات، حتى في سن مبكرة، يحملون وجهات نظر معرفية عن الرياضيات قريبة من التفكير النظري.

ونحن عندما نفكر في تفسير جوانب التفكير هذه من حيث النبوغ، ربما نفترض أن الطفل المتفوق رياضياً ذا التحصيل العالي، قد يظهر قدرة متوازنة على التفكير رياضياً (نظرياً وعملياً). فيما يكون الطفل ذو القدرة الرياضية من غير ذوي التحصيل العالي ميالاً إلى أن يكون نظرياً على نحو أكبر. والسؤال الذي يُسأل هو: هل يمكن أن يكون الطفل ذو القدرة الرياضية عملياً فقط؟ وما النقطة التي يمكننا عندها تحديد الطفل بصفته مفكراً نظرياً؟

ويبرز سؤال آخر هو: ما نوع المواقف الصفية التي تعزز تطور التفكير الرياضي لدى الأطفال الصغار؟

ومن أجل تعزيز تطور التفكير الرياضي، فقد أكد بارودي على استخدام منحى حل المشكلات الذي يركز على عمليات الاستقصاء الرياضي: حل المسائل والتعليل والتعميم. وهذا المنحى يوجه المعلم لكن الطالب يؤدي فيه دوراً فاعلاً.

أجرى إيرنست تحليلاً مقارناً لمناحي تعليم مختلفة ذات صلة بالتفكير الرياضي. وقد أظهر التحليل أن التحول التعليمي للعملية الرياضية، «التي تتطور من خلال تطبيق الحقائق والمهارات والمفاهيم إلى حصيلة محدودة من إستراتيجيات حل المسائل، وفي ذلك استنباط النموذج وتعميمه إلى إستراتيجيات كاملة لحل المسائل، وأخيراً إضافة عمليات

افتراض المسألة (Problem-Posing Processes) أيضاً» (ص. 132)، يحدث عندما يصبح التعليم في غرفة الصف أكثر انفتاحاً وتحدياً.

وقد حدد فيشبين (Fischbein, 1990) مهمة المعلم بـ «إيجاد بيئة تتطلب مواقف وآراء ومفاهيم وحلولاً رياضية»، حيث يرى أن الأطفال عندما يواجهون مهمة صعبة قد لا يستطيعون التوصل إلى حل عفوي، إذ قد ينتظمون في عملية بناءية تربط بين كثير من الشروط. ثم عليهم عندئذٍ إيجاد طريقة لحل المسألة على نحوٍ منظم. وهو يرى أن هذا الجانب في التوصل إلى طريقة، يُعدّ عملية حسابية تُتخذ على نحوٍ واسعٍ أساساً لتطوير التعليل الرياضي. ويضيف متسائلاً: هل يتعين على المعلم الانتظار إلى أن يتوصل الأطفال إلى الحل بأنفسهم دون مساعدة؟ ويعلق على ذلك قائلاً:

لا يتطور الاستدلال الرسمي عفويّاً بصفته طريقة رئيسة للتفكير. وهذه النتيجة لا تعني أن يقدم المعلم الحل، بل يتعين عليه توجيه جهود الطلاب نحو الحل عن طريق طرح أسئلة مناسبة. ويبني الطلاب الإجابات بصفته ردة فعل على بيئة معيّنة. وينبغي أن تُبرمج هذه البيئة بصفته بيئة إشكالية (Problematic One)، لإلهام الطلاب في مساهمهم إلى حل المسائل. (Fischbein, 1990, P. 8).

تتوافق هذه الموجهات النظرية مع ملاحظات درسكول (Driscoll, 1999)، من خلال:

- النمذجة المتناغمة للتفكير الجبري.
- إعطاء مؤشرات زمنية للطلاب تعينهم على نقل تفكيرهم أو توسيعه، أو تعينهم على الانتباه لما هو مهم.
- جعل طرح الأسئلة المتنوعة عادة تهدف إلى مساعدة الطلاب على تنظيم تفكيرهم، والاستجابة إلى علامات الجبر.

سيطور المعلمون عادات العقل (Habits of Mind) الخاصة بالتفكير الجبري لدى الأطفال على النحو الآتي:

- القابلية للانعكاس (Reversibility) بصفاتها القدرة على استخدام عملية ما في الوصول إلى الهدف، وفهم عملية الحل فهماً كافياً بطريقة عكسية بدءاً من الجواب إلى نقطة البداية.
- بناء القوانين بصفاتها قدرة على فهم الأنماط وتنظيم البيانات.
- الاستخلاص من المجموع بصفته قدرة على التفكير حول العمليات الحسابية بالتغاضي عن الأعداد المستخدمة (Driscoll, 1999, P. 3).

ملاحظات ختامية

استناداً إلى الاعتبارات النظرية السالفة الذكر، تنتقل الآن إلى أسئلة أكثر عملية، مثل: ما الأنشطة الرياضية المساعدة على تعزيز بروز التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الرياضيات، التي تتيح لهم التقدم في صف ذي قدرات مختلطة؟ تشير كثير من الدراسات إلى المهام الزاخرة بالرياضيات بصفاتها محركاً لمثل هذا التعزيز. ذكر بيرسيني ونوث (Peressini And Knuth, 2000) أن المهام الغنية بالرياضيات هي التي تنطبق عليها المعايير الآتية:

- تشجع مدى واسعاً من مناحي إستراتيجيات الحلول.
- تعالج مفاهيم رياضية مهمة.
- تتطلب من الطلاب تبرير تفسيراتهم.
- تكون مفتوحة النهاية.

يتطلب استخدام مثل هذه المهام إعادة التفكير في دور كل من المعلم والطالب. ويؤكد بيرتون (Burton, 1984) أن دور المعلم قد تحول من ملقن للمعلومات إلى مُحاور ومزود للمصادر.

يتحدى المعلم الطلاب لتبرير براهينهم أو إثبات بطلانها، والتأمل بما عملوه. ويُعدُّ أسلوب تدخل المعلم ذا أهمية بالغة أيضاً، إذ يجب التأكيد على الاستفسار بدلاً من إعطاء التعليمات. تشير مناقشة سريرامان (Sriraman, 2004) بخصوص الإبداع في الرياضيات إلى أن كثيراً من سمات الإبداع في الرياضيات، التي وصفها علماء الرياضيات على أنها

جوانب قيمة من جوانب مهنتهم مثل؛ حرية الاختيار، ومتابعة المسائل في المحافل العلمية، وحرية الحركة المطلوبة في أثناء العمل، ومعرفة الفروق بين التعلم والإبداع والإغراء الجمالي للرياضيات والدافع الوجداني/ المحرك لحل المسألة بتطبيقات واقعية هائلة، قد يصعب محاكاتها داخل غرفة الصف التقليدية. ومع ذلك، فهناك مبادئ أساسية يطبقها المعلمون في غرفة الصف. وقد برزت من الدراسة التحليلية والتجريبية للدراسات التي قام بها سريرمان، خمسة مبادئ شاملة تعزز الإبداع في الرياضيات، هي: (أ) مبدأ الجشالت، (ب) المبدأ الجمالي، (ج) مبدأ السوق الحرة، (د) المبدأ العلمي، (هـ) مبدأ الشك.

أما ما يخص الطلاب، فإننا نؤكد أنه إلى جانب تعزيز الاهتمام والدافعية والنجاح في حل المسائل، لا بد من الإشارة إلى الجوانب الآتية:

- اختيار التمثيلات التي تعزز القدرة على نمذجة المسألة واستخدامها.
- حسم المسألة بدلاً من تقديم الحل؛ وهذا يساعد على تطوير وجهة نظر نحو بناء شبكة من الأسئلة الجديدة والحلول الجديدة، وفوق كل هذا، أسئلة تبرز من المسألة الأساسية تتبع التطور الحلزوني بدلاً من التطور الخطي (المسألة - الحل).
- التعميم والنشر باستخدام أدوات اتصال مختلفة.

تظهر دراستنا لمنحى الحالات الصعبة داخل الغرف الصفية للرياضيات الشاملة (Freiman, 2006)، أن الطلاب النابغين يمكن أن يذهبوا في مثل هذه المواقف إلى ما هو أبعد منها، ويطرحوا أسئلة جديدة، ويبتكروا استقصاءات خاصة بهم، ويصبحوا أكثر إبداعاً في أعمالهم الرياضية، وفي الوقت ذاته، تتحول مثل هذه البيئة الصفية إلى بيئة إثرائية للطلاب جميعاً، وتساعدهم على التحول إلى متعلمين أكثر إبداعاً.

يؤكد كثير من الباحثين في تعليم الرياضيات على أهمية البيئة التعليمية المحددة في رعاية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين الصغار. وقد ركز ميسنر (Meissner, 2005) في دراسته على ثلاثة جوانب:

- المكوّنات الفردية والاجتماعية، كالتحفيز، والفضول، والثقة بالنفس، والمرونة، والمشاركة، والفكاهة، والخيال، والسعادة، وتقبل الإنسان لذاته وللآخرين، والرضا، والنجاح.
- نقاشات معمقة، إضافة إلى مسائل صعبة عفوية جذابة، وشائقة، ومهمة، تتسم بالإثارة.
- يجب أن يكون الطلاب قادرين على تعريف أنفسهم بالمشكلة وحلولها الممكنة، وتطوير قدرات مهمة لاستكشاف مسألة ما وبنائها، واختراع أساليبهم الخاصة أو تعديل المناحي الموجودة، وأن يستمعوا ويناقشوا، ويحددوا الأهداف، ويتعاونوا فيما بينهم بصفاتهم فريقاً واحداً.

ومما لا شك فيه أن أخذ هذه الجوانب في الحسبان سيساعد الأطفال على أن يصبحوا فاعلين، وأن يكتشفوا ويجربوا، ويستمتعوا، ويخمنوا ويختبروا، ويضحكوا من أخطائهم التي يرتكبونها. وتبرز الدراسة الأخيرة رقم 16 للهيئة العالمية لتدريس الرياضيات (The International Commission on Mathematical Instruction Icmi) حول تحديّ الرياضيات (Challenging Mathematics)، التي أجراها تيلور وباربيو (Taylor And Barbeau)، الحاجة إلى مزيد من البحث حول تزويد الطلاب بخبرات حل مسائل رياضية غنية وصعبة بهدف تطوير إبداعهم ورعايته.

قائمة المراجع

- Baroody, A. (1987). *Children's Mathematical Thinking : A Developmental Framework For Preschool, Primary And Special Education Teachers*. Columbia: Teachers College, Columbia University.
- Baroody, A. (1993). *Problem Solving, Reasoning, And Communication, K-8 : Helping Children Think Mathematically*. Macmillan Publishing Company.
- Birkhoff, G. (1969). *Mathematics And Psychology* . Siam Review, 11, 429-469.
- Blazer, H. D. (1989). *Soviet Science On The Edge Of Reform* , Boulder: Westview Press.

- Bradis, V. M. (1954). *Methodology Of Teaching Mathematics In The Secondary School* , Utchpedgiz, In Russian.
- Burton, L. (1984). *Thinking Things Through*. Oxford: Basil Blackwell Limited .
- Cline (1999). *Giftedness Has Many Faces : Multiple Talents And Abilities In The Classroom*. The Foundation Of Concepts In Education, Inc., 193 Pp.
- Cramond, B. (1994). *Attention–Deficit Hyperactivity Disorder And Creativity–What Is The Connection?* Journal Of Creative Behavior, 28, 193–210.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, Culture, And Person : A Systems View Of Creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature Of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (Pp. 325–339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Implications Of A Systems Perspective For The Study Of Creativity* . In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 313–338). Cambridge University Press.
- Davis, G. A. (1997). *Identifying Creative Students And Measuring Creativity* . In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education* (Pp. 269–281). Boston: Allyn Bacon.
- Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). *The Mathematical Experience* . New York: Houghton Mifflin.
- Diezmann, C., & Watters, J. (2000). *An Enrichment Philosophy And Strategy For Empowerment Young Gifted Children To Become Autonomous Learners* . Gifted And Talented International 15(1), 6–18.
- Diezmann, C., & Watters, J. (2002). *Summing Up The Education Of Mathematically Gifted Students* . Proceedings Of The 25Th Annual Conference Of The Mathematics Education Research Group Of Australasia, Pp. 219–226.
- Driscoll, M. (1999) *Fostering Algebraic Thinking : A Guide For Teachers, Grades 6–10*. Portsmouth, Nh: Heinemann.
- Ernst, P.(1998). *Recent Development In Mathematical Thinking* . In R. Burden, & M. Williams (Eds.), *Thinking Through The Curriculum* (Pp. 113–134). London , New York: Routledge.
- Fischbein, E. (1990). *Introduction* . In: P. Nesher, & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics And Cognition: A Research Synthesis By The International Group For The Psychology Of Mathematics Education*. Cambridge: University Press.

- Fisher, R.(1990). *Teaching Children To Think* , Oxford: Basil Blackwell.
- Freiman, V. (2006). *Problems To Discover And To Boost Mathematical Talent In Early Grades : A Challenging Situations Approach*. The Montana Mathematics Enthusiast, 3(1), 51–75
- Freiman, V., & Volkov, A. (2004). *Early Mathematical Giftedness And Its Social Context : The Cases Of Imperial China And Soviet Russia*. Journal Of Korea Society Of Mathematical Education Series D: Research In Mathematical Education, 8(3),157–173.
- Gallian, J. A. (1994). *Contemporary Abstract Algebra* . Lexington, Ma: D.C. Heath And Co.
- Gnedenko B. V. (1991) Introduction In Specialization: Mathematics (Введение в специ- — альность: математика), Nauka, 235 Pages. In Russian Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (2000). The Case Study Method And Evolving Systems Approach For Understanding Unique Creative People At Work. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook Of Creativity (Pp. 93–115). Cambridge University Press.
- Guerra, Gimenez, & Servat (2005). Detecting Traits Of Creativity Potential In Mathematical Tasks With Prospective Primary Teachers, Icmi – Earcome–3 (East Asia Regional Conference On Mathematics Education), Shanghai, China, August, 7–12, 2005, [Http://Www.Math.Ecnu.Edu.Cn/Earcome3/](http://Www.Math.Ecnu.Edu.Cn/Earcome3/)
- Hadamard, J.W. (1945). *Essay On The Psychology Of Invention In The Mathematical Field*. Princeton University Press .
- Karp, A. (2007). *Knowledge As A Manifestation Of Talent : Creating Opportunities For The Gifted*. Mediterranean Journal For Research In Mathematics Education, This Issue.
- Kolmogorov (1959). *On The Profession Of A Mathematician* . Moscow State University Press (In Russian).
- Krutetskii V. A.(1976). *The Psychology Of Mathematical Abilities In School Children* . Chicago: The University Of Chicago Press.
- Lester, F. K. (1985). *Methodological Considerations In Research On Mathematical Problem Solving* . In E. A. Silver (Ed). Teaching And Learning Mathematical Problem Solving. Multiple Research Perspectives (Pp. 41–70). Hillsdale, Nj: Erlbaum.

- Marshak, D. (2003). *No Child Left Behind* : A Foolish Race Into The Past. Phi Delta Kappan, 85(3) 229–231.
- Massé, L., & Gagné, F. (2002). *Gifts And Talents As Sources Of Envy In High School Settings* . Gifted Child Quarterly. 46(1), 15–29.
- Meissner, H. (2005) *Creativity And Mathematics Education* . Paper Presented At The 3Rd East Asia Regional Conference On Mathematics Education [Http://Www.Math.Ecnu. Edu.Cn/Earcome3/Sym1/Sym104.Pdf](http://www.math.ecnu.edu.cn/earcome3/sym1/sym104.pdf)
- Miller, A. (1997) *Cultures Of Creativity* : Mathematics And Physics. Diogenes, 45, 53–75
- Minsky, M. (1985). *The Society Of Mind* . New York: Simon & Schuster Inc. Peres—sini D., & Knuth, E. (2000). The Role Of Tasks In Developing Communities Of Mathematical Inquiry. Teaching Children Mathematics, 391–396.
- Poincaré, H. (1948). *Science And Method* . Dover: New York.
- Polya, G. (1954). *Mathematics And Plausible Reasoning* : Induction And Analogy In Mathematics (Vol. Ii). Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Polya, G. (1957). *How To Solve It* . Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Ridge, L., & Renzulli, J. (1981). *Teaching Mathematics To The Talented And Gifted* . In V. Glennon (Ed.) The Mathematics Education Of Exceptional Children And Youth, An Interdisciplinary Approach (Pp. 191–266). Nctm.
- Sheffield, L. (2003). *Extending The Challenge In Mathematics* . Tagt & Corwin Press, 150 Pp.
- Schoenfeld, A. H. (1979). *Explicit Heuristic Training As A Variable In Problem—Solving Performance* . Journal For Research In Mathematics Education, 10, 173–187.
- Schoenfeld, A. H.(1985A). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.
- Schrag, F. (1988). *Thinking In School And Society*. New York: Routledge.
- Shavinina, L.V., & Ferrari, M. (2004). *Beyond Knowledge* : Extracognitive Aspects Of Developing High Ability. Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Sierpinska, A., Nnadozie, A., & Octaç, A.(2002). *A Study Of Relationships Between Theoretical Thinking And High Achievement In Linear Algebra* . Montreal: Concordia University.

- Smith, J. M. (1966). *Setting Conditions For Creative Teaching In The Elementary School*. Boston: Allyn And Bacon.
- Sriraman, B. (2004). *The Characteristics Of Mathematical Creativity*. The Mathematics Educator, 14(1), 19–34.
- Sriraman, B. (2005). *Are Mathematical Giftedness And Mathematical Creativity Synonyms? A Theoretical Analysis Of Constructs*. Journal Of Secondary Gifted Education, 17(1), 20–36.
- Sriraman, B. (2008). *The Characteristics Of Mathematical Creativity*. (This Issue).
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook Of Creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). *Investing In Creativity*. American Psychologist, 51, 677–688.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T.I. (2000). *The Concept Of Creativity: Prospects And Paradigms*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 93–115). Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests Of Creative Thinking: Norms–Technical Manual*. Lexington, Ma: Ginn.
- Torrance, E. P. (1981). *Non–Test Ways Of Identifying The Creatively Gifted*. In J.C. Gowan, J. Khatena, & E.P. Torrance (Eds.), *Creativity: Its Educational Implications* (2Nd Ed.) (Pp. 165–170). Dubuque, Ia: Kendall/Hunt.
- Vogeli, B. (1968). *Soviet Secondary Schools For The Mathematically Talented*. Nctm.
- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity: Beyond The Myth Of Genius*. New York: Freeman.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.
- Yastrebov, A.V. (2005) *Dualisticheskiye Svoystva Matematiki I Ih Otrazheniye B Processe Prepodavaniya*. Pedagogicheskii Vestnik.

ملاحظات

1. تحدث عمليات مشابهة في فروع أخرى من فروع المعرفة لا سيما في الفيزياء، لكننا نركز في هذا البحث على تعليم الرياضيات.

2. كان لمجموعة من الأشخاص ذوي التعليم العالي جداً وجهات نظر تقدمية سريعة التغير، ومطالب عالية جداً فيما يتعلق بجودة التعليم المقدم إلى أطفالهم.
3. يشير فوجيلي (Vogeli) إلى أن مناهج العام 1921 أكدت قيمة الأنشطة الإبداعية في تعليم الرياضيات، والحاجة إلى توسيع آفاق الخلفية الرياضية لدى الطلاب، إضافة إلى الرغبة في ربط الرياضيات بالحياة (Vogeli, 1968, P. 4).
4. تذكر موسوعة علماء الرياضيات الشباب في موسكو، The Encyclopedia Of Mathematician, 1985, In Russian, P. 187 (Young)، عالمي الرياضيات الشهيرين ديلون (B. N. Delone) والكساندروف (P. S. Alexandrov) بصفتهما المبادرين والمنظمين لهذه المسابقات.



تمكين مزيد من الطلاب لتحقيق النجاح الرياضي

دراسة حالة سارة

سيلفيا بولغار Sylvia Bulgar

جامعة رايدر



ملخص

في الوقت الذي تكافح فيه الولايات المتحدة لتنافس الأمم الصناعية الأخرى في تعليم الرياضيات وتعلمها، لكن يبدو أن هناك حاجة إلى التركيز على أحد أعظم الموارد البشرية؛ إنهم أولئك الذين سيصبحون مميزين في الرياضيات. لذا، فإنه من الضروري جداً توفير الإمكانيات المثلى للطلاب جميعاً لإظهار ما لديهم من أداء متميز؛ كي يتمكنوا من تلقي التدريب الملائم عبر مراحل حياتهم التربوية. تعرض الباحثة في هذا البحث بعض التجارب الرياضية لطفلة اسمها (سارة) -حفيدتها- التي أظهرت سمات عالية في التحصيل الرياضي. وقد ظهرت هذه المؤشرات عندما كانت سارة صغيرة جداً.

المقدمة والإطار النظري

تعمل الولايات الأمريكية جميعها بجد نحو إيجاد معايير تربوية قابلة للقياس، وإيجاد أدوات قياس لهذه المعايير بهدف الامتثال لقانون «عدم إهمال أي طفل» (No Child Left Behind) الصادر عام 2001. وقد رُبطت الإعانات الاتحادية بالامتثال لهذا التشريع، الذي يركز على تلبية الأطفال جميعاً للمعايير الأساسية للبراعة والكفاية. (Proficiency) ويُحدّد مدى تلبية المعايير من خلال الاختبارات في مختلف الصفوف الدراسية. وقد ترتب على ذلك قيام المعلمين في كثير من الحالات بإعادة تحديد أهدافهم التربوية بحيث يكون جميع طلبتهم، بصرف النظر عن قدراتهم، أكفاء (Proficients) في الاختبارات المقننة (Schorr & Bulgar, 2003). وتطبق 50 ولاية، إضافة إلى مقاطعة كولمبيا، بدءاً من العام الدراسي (2000-2001)، برنامج اختبار على نطاق واسع (Education Week On The Web, 2002). ثم تخطت النزعة نحو إجراء مزيد من الاختبارات المقننة للكفاية حدود الولايات المتحدة الأمريكية (Albrantes, 2001; Firestone & Mayrowetz, 2000; Keitel, & Kilpatrick, 1998 As Cited In Albrantes, 2001; Niss, 1996).

وفي الوقت ذاته، أشار تقرير «خريطة الطريق للأمن القومي: حتمية التغيير»، (Road Map For National Security: Imperative For Change, 2001) المعروف أيضاً باسم تقرير لجنة هارت رودمان (Hart-Rudman)، إلى حاجة الولايات المتحدة الملحة لتربية جيل جديد من المواطنين البارعين في مجالات العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات. وهكذا، كوّن عضوا الكونغرس فيرن إيلر ومارك يودال (Ern Ehlers & Mark Udall) التجمع المعروف باسم مسار عرف باسم (STEM) (Pipeline Science, Technology, Engineering, Mathematics Stem). للمساعدة على تزويد الولايات المتحدة برأس المال المعرفي المطلوب لتعزيز الاقتصاد المبني على المعرفة وتطويره. وبناءً على ذلك، فقد بات من الضروري تزويد الأطفال جميعهم منذ نعومة أظفارهم بالفرص التي تعزز من أدائهم في الرياضيات، الأمر الذي يجعل تعليمهم داعماً لنموهم وتطورهم المتواصل في الرياضيات.

وعلى الرغم من التركيز على جعل الأطفال يطورون مهاراتهم في الرياضيات، فإن الاختبارات الوطنية والعالمية المستخدمة في قياس التقدم التربوي في الرياضيات، مثل مسابقة الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم - تيمس - (And Science Study - Timss) واختبار القياس الوطني للتقدم التربوي (Progress - Naep) تشير إلى أن عدد الطلاب في الولايات المتحدة الذين أبدوا فهماً للأفكار أو المعرفة التي يطلب إليهم العمل على أساسها، من خطوات وحساب ومسائل أساسية كان غير كاف. وبناءً على ما سبق، ليس من الغريب وجود تركيز تربوي على تحديد الطلاب الضعفاء ومساعدتهم، وهذا ما يحدث غالباً عن طريق إجراء علاجي، بهدف تحقيق نتائج مرضية في الاختبارات، دون اهتمام كافٍ بضرورة بناء المعرفة التي يمكن أن تقوي الفهم. وإضافة إلى ذلك، ونظراً إلى الحوافز المالية المقيدة بوجوب وصول الطلاب جميعاً إلى مستوى الكفاية، يعاني مجتمع النابغين الذين وصلوا إلى الكفاية التجاهل بسبب الفكرة الخاطئة التي تقول إنهم سيواصلون التقدم بمفردهم (Goodkin, 2005)، إذ إنهم يحتاجون أيضاً إلى تلبية أهدافهم التعليمية التي لا تتحقق بمجرد الوصول إلى الكفاية. وأن قدراتهم في حاجة إلى شحذ، ليس من أجل تطويرهم الشخصي فحسب، بل من أجل مصلحة الأمة أيضاً.

وقد نشر المجلس الوطني الأمريكي لتعليم الرياضيات (The National Council of Teachers of Mathematics, Nctm) مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (Principles and Standards For School Mathematics, 2000) التي تحدد الرياضيات التي على الطلاب جميعاً تعلّمها. وقد جرت العادة على تحديد الطلاب ذوي القدرات المتميزة في الرياضيات عن طريق الحصول على علامات عالية في الاختبارات المقننة. وفي هذا السياق يشير ستانلي (Stanely, 1976) إلى عدم ملائمة كثير من هذه الاختبارات؛ لأن الاختبارات التي تستند إلى العمر أو مستوى المرحلة ليس لها سقف كاف لاستيعاب الطلاب النابغين جداً. لذا، فإن الاختبار الملائم لتحديد الاستعداد للتسريع، سوف يوفر للطلاب أداة لإظهار قدراتهم في البرهنة والتواصل رياضياً على مستويات عالية جداً. ولتحقيق هذه الغاية، طُوّر اختبار القدرات الرياضية للطلاب النابغين (Test of Mathematical Abilities For Gifted Students, Tomags) أخذاً في الحسبان معايير المجلس الأمريكي لمعلمي

الرياضيات، وسمات الطلاب النابغين في الرياضيات، كما حددها كثير من الباحثين. وفيما يأتي قائمة تحتوي على طيف واسع من سمات الأطفال النابغين في الرياضيات، بسبب ارتباطها بهذه الدراسة. وهذه السمات، هي (Ryser & Johnsen, 1998):

- امتلاك القدرة على فهم المسائل والأسئلة وخطوات الحل وصياغتها بطريقة عفوية.
- القدرة على التمييز بين المعلومات المتصلة بمهام حل المسألة الجديدة وغير المتصلة.
- القدرة على رؤية الأنماط والعلاقات الرياضية.
- امتلاك المزيد من الإستراتيجيات الإبداعية لحل المسائل.
- مرونة أكثر في تناول البيانات وتنظيمها.
- امتلاك القدرة على تقديم تفسيرات أصيلة.
- امتلاك القدرة على تحويل الأفكار التي جرى تعميمها على المواقف الرياضية.
- حب الفضول على نحو كبير بخصوص المعلومات العددية.
- امتلاك القدرة على تعلم الأفكار الرياضية وفهمها فهماً سريعاً، والقدرة على التفكير التأملي، واستنفاد وقت طويل في حل المسائل المعقدة أو المسائل ذات الحلول المتعددة.
- المثابرة على محاولة التوصل لحل المسألة.
- إبداء السرعة والمرونة في استخدام مهارات ما وراء المعرفة.

وبطبيعة الحال، فإنه لا يتوقع من أي طفل يُعرّف أنه متفوق في الرياضيات امتلاك هذه السمات كلها. ومع ذلك، فمن الممكن عند تحديد هذه السمات، اتخاذها معايير لتحديد الأطفال المتقدمين رياضياً. ويمكن أن تفتح هذه السمات أيضاً نافذة على عمل الأطفال الذين قد لا يُصنّفون أنهم متفوقون بالضرورة، حيث إن إظهار هذه السمات في أثناء أداء المهام الرياضية يُظهر المستوى العاليي للتحصيل الممكن لكثير من الأطفال. وفي معرض استعراض السمات، يبدو جلياً أن التركيز ينصب على الاستدلال، وحل المسائل أكثر من

المهارات الحسابية، وهذا يتفق مع معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات للأطفال جميعاً (Nctm, 2000).

ومن أجل توسيع نطاق دراسة التحصيل في الرياضيات، أُجريت مراجعات لبعض الدراسات المتوافرة ذات الصلة بالمجال الوجداني والأداء الرياضي. يشير الوجدان - كما هو مشار إليه هنا - إلى التركيبة المعقدة للاستجابات العاطفية والمشاعر والدافعية والمواقف والمعتقدات والقيم التي تتفاعل جميعها مع المعرفة. وعلينا هنا ملاحظة الفرق بين الوجدان القوي رياضياً (Mathematically Powerful Affect)، والوجدان الإيجابي رياضياً (Mathematically Positive Affect)، إذ يشير الأول إلى القدرة على أداء الرياضيات على نحوٍ قوي، ويُعدُّ هذا سمة من سمات النضج المبكر في الرياضيات. ويشتمل هذا النوع من الوجدان على كل من الشعور الإيجابي تجاه الرياضيات (مثل، الفضول والمتعة والغبطة فيما يتصل بالبصيرة الرياضية والفخر والرضا)، والشعور المتردد أو السلبي (مثل، الانزعاج والقلق والاضطراب والخوف). عندما يمتلك المرء وجداناً رياضياً قوياً، فإن الشعور السلبي المرتبط بالرياضيات يحدث في سياق آمن، وبذلك يكون الطلاب قادرين على إدارة هذه المشاعر والإفادة منها. وهكذا، فإن الإحباط الذي يلزم المسألة الصعبة يقود نحو توقع تعلم شيء جديد، ويزيد من الفخر بالإنجاز عند التوصل إلى حل للمسألة. ويؤدي امتلاك الطلاب للوجدان القوي رياضياً إلى دعم قدرتهم على المثابرة في التوصل إلى حل للمسألة (Ashley, 1973; House, 1987)، والتأمل في التفكير، واستغراق وقت أطول عند حل المسائل المعقدة أو ذات الحلول المتعددة، وهذه كلها تحدد سمات الطلاب النابغين في الرياضيات وخصائصهم. وبناءً عليه، إذا كان بوسعنا مساعدة الطلاب على تطوير وجدان قوي رياضياً، فسيترتب على ذلك إظهارهم سمات أداء متقدمة في الرياضيات.

يشير كوفمان وباير (Kaufman & Baer, 2004) في دراستهما، إلى أن الطلاب عند تقويم إبداعهم الشخصي، عبروا عن اتساق مستوى الإبداع بين المجالات جميعها باستثناء الرياضيات. وعلى نحوٍ مماثل، يشير جولدن (Goldin, 2004) إلى أنه يُنظر

إلى الرياضيات تقليدياً بصفاتها عقلية منطقية تحليلية، ومن ثم، فإنها تحول بين الأفراد المتضلعين من المجال والتمكنين فيه، وإضفاء مكونات عاطفية على ما ينجزونه. وإذا ما نظرنا إلى سمات الطلاب النابغين في الرياضيات آنفة الذكر، فمن الواضح أن المكونات العاطفية تؤدي دوراً في الأداء المتقدم في الرياضيات عوضاً عن المهارات الإجرائية. وفي الحقيقة أن امتلاك إستراتيجيات أكثر إبداعاً لحل المسائل يُعدُّ سمة من سمات التحصيل العالي في الرياضيات.

تأتي عملية التمكين لبناء الأفكار الرياضية مما أطلق عليه مصطلح التجميع (Assembly) أو إيجاد تمثيلات من لبنات البنى المعرفية. عندما يشعر الأطفال بملكية الفكرة، فإنه يمكنهم تكوين تراكيب جديدة، من خلال البناء على الخبرات السابقة، حيث يوجدون نماذج تمثّل (Assimilation Paradigms) أو مجازات داخلية Internal Metaphors. تسهم كثير من الظروف الصفية في إيجاد البيئة الملائمة لكل ذلك. مثلاً، يحتاج الطلاب إلى وقت كافٍ ليغوصوا في المسألة، وعدم الخوف من القيام بالمخاطرة. دافع ديفز (Davis, 1997) عن بيئة تعليمية بديلة لتعليم الرياضيات تعزز الروابط بين التمثيلات في عقل كلٍّ من المعلم والطالب، وقال: «إذا ما طلبنا إلى الطلاب أن يفكروا، فإنه يتعين علينا أن نأخذ أفكارهم بمنتهى الجد». (Davis, 1992, P. 349).

ويلاحظ في كثير من المواقف البحثية، توافر البيئات التي تمكّن الطلاب من إظهار المهارة الرياضية. وقد أعاد الباحثون تكرار كثير من الدراسات على بيئات البحث هذه في الصفوف العادية، وتوصلوا إلى نتائج مماثلة (Bulgar, 2003A; Bulgar Under Review; Bulgar, Schorr, & Warner, 2004).

وإضافة إلى البيئات المواتية، ينبغي اختيار مهام ملائمة بهدف مساعدة مزيد من الأطفال على تحقيق مستويات عالية من التعلم والتفكير الرياضي. وتُعدُّ مسألة الحفاظ على مستويات عالية من الشروط أو المطالب المعرفية من الأمور الأساسية في اختيار المهام. وقد صنّف سميث، شتاين، هيننجسن، وسيلفر (Smith, Stein, Henningsen And Silver

المهام إلى أربعة مستويات من حيث المطالب المعرفية، هي: الحفظ، والإجراءات دون روابط، والإجراءات بروابط، وحل الرياضيات.

تؤدي طبيعة الأسئلة التي يسألها المعلم، وإيجاد بيئات تمكين، واختيار مهام تتطلب مستوى عالياً من المطالب المعرفية، دوراً كبيراً في مساعدة الطلاب على بناء أفكار رياضية لأنفسهم، وتولي مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم. تقول جولي تاورز (J. Towers, 1998) إنه ينظر إلى المعلم في غرفة الصف التقليدية على أنه منفصل عن الطلاب، وأن التعلم والتعليم كيانان منفصلان. وتفحصت دراستها دور تدخلات المعلم في تطوير مستوى الفهم الرياضي لدى الطلاب. وقد صنف هايبرت وويرن (Hiebert & Wearne, 1993) الأسئلة التي يطرحها المعلمون إلى أربعة أنماط هرمية تحت المستويات التصاعدية المتطورة للتفكير الرياضي. وفي السياق نفسه، يرى دان، وبانتوزي وستينكن (Dann, Pantozzi, Steencken, 1995) أن أسئلة المعلم الملائمة تساعد على تعزيز الاستدلال والنقاش لدى الطلاب.

تحاول المؤلفة في هذا البحث دراسة عمل طفلة تدعى سارة، وهي حفيدتها التي كانت قد شاركت في أنشطة رياضية على مستويات غير رسمية منذ نعومة أظفارها، ومن ثم قياس النتائج وفقاً لمعايير الموهبة الرياضي. وهدفت هذه الدراسة إلى إظهار ذلك، حيث إن سارة قد منحت فرصة تجريب أنواع معينة من المهام في بيئات محددة جداً، وتمكنت من التميز وإظهار سمات مرتبطة بالموهبة في الرياضيات، إضافة إلى تجريب الوجدان القوي رياضياً. بدأت هذه التجارب في سن مبكرة، وكانت فرضية المؤلفة أنه إذا ما أُتيحت فرص مشابهة للأطفال جميعاً، فسوف ينجح كثير منهم في الرياضيات نجاحاً باهراً. ويُعدُّ هذا مهماً بسبب الحاجة إلى تطوير الموهبة الرياضية بصفاتها مسؤولية تجاه الأفراد، وتطوير الأصول الفكرية لمصلحة الأمة.

المنهجية

يستند هذا البحث إلى البيانات الوصفية والعمل الحقيقي المكتوب لطفلة واحدة هي سارة. وقد جرى تعميم الأفكار المتعلقة بكيفية إثارة أداء من مستوى عالٍ مماثل لدى

كثير من الأطفال من خلال تفحص دقيق للبيانات. لم تكن لدى الباحثة نية في أثناء جمع البيانات لاستخدامها لأغراض البحث باستثناء البحث الذي أُجري على آيس كريم (بوظة) صنداي (Ice Cream Sundaes). نُفذ العمل بصفته نشاطاً مشتركاً بين الجدة وحفيديها. ويشتمل تحليل البيانات على مقارنة سمات الطفلة بسمات الموهبة في الرياضيات التي حددها كثير من الباحثين، وأشار إليها في الإطار النظري، بحيث تعد هذه السمات نقاطاً مرجعية للقدرات الرياضية، وقد أضيف وصف مكان كل رواية قصيرة وظروفها إلى الوصف الخاص بها بسبب التنوع بين الأمكنة والظروف.

تتكون عينة دراسة الحالة هذه من الطفلة سارة (Sarah) فقط، وهي طفلة ذات جذور عائلية قوية تستمتع بعمل المهام الرياضية لا سيما مع جدتها (مؤلفة هذا البحث)، التي تُدرّس الرياضيات في جامعة محلية. كانت سارة ترتبط بعلاقة حميمة مع جدتها منذ ولادتها، واستمرت هذه العلاقة على نحوٍ ممتاز بعد تجربة الرياضيات. يضاف إلى ذلك أنها رياضية أيضاً حيث كانت سباحة متميزة واجتماعية، ولديها كثير من الأصدقاء، وكانت تعزف على البيانو، إضافة إلى تميزها في المواد الدراسية جميعها. والتحقت بمدرسة دينية خاصة حيث كانت تدرس نصف يومها فقط للدراسات غير الدينية، وكانت تعيش في حي مجاور للطبقة الوسطى.

تستخدم مدرسة سارة سلسلة كتب الرياضيات المدرسية (The Scott Foresman Math Textbook Series) التي تُعدُّ سلسلة غير تقليدية. واختيرت تلك السلسلة في عام 2005 للمشاركة في تقويم مناهج الرياضيات المبكرة الذي تجريه وزارة التربية في الولايات المتحدة. وهذا التقويم يُعد دراسة على نطاق واسع تهدف إلى تحديد فاعلية كثير من البرامج الرياضية الواعدة في تحسين تحصيل الرياضيات في الصفوف الدراسية المبكرة. وكانت نتائج سارة في اختبارات الرياضيات الصفية جيدة، وحصلت على علامات مناسبة في اختبارات الرياضيات المقننة، ولكن ليس بمستوى العلامات نفسه الذي حصلت عليه في اختبارات القراءة المقننة، ولم تكن علاماتها في اختبارات الرياضيات المقننة رائعة. ولم يكن في مدرستها برنامج للموهوبين، ولم تتلق دروساً إضافية تتحدى قدرتها في الرياضيات

وتشجعها. تقول سارة إن الرياضيات موضوعها المفضل، وأنها تستمتع بالحساب إضافة إلى أنشطة حل المسائل.

يتبع هذا البحث بعض الأنشطة الرياضية التي شاركت فيها سارة على مدار سنوات عدة. ومن الجدير بالذكر أن سارة كانت تبلغ من العمر ثماني سنوات وتسعة شهور عند كتابة هذا البحث.

النتائج ومناقشتها

الخبرة الأولى الملاحظة التي تشير إلى التفكير الرياضي المتقدم

لما كانت سارة قد أمضت وقتاً طويلاً مع جدتها التي كانت مُدرّسة لمادة الرياضيات، فقد شاركت في ألعاب العدّ (Counting Games) والحديث عن الأعداد منذ نعومة أظفارها. وقد لوحظ نضجها المبكر في الرياضيات أول مرة في صيف عام 1999، عندما كان عمرها سنتين وثمانية شهور تقريباً. وكانت يومئذٍ، بصحبة جدتها في السيارة في طريقهما لزيارة ابنتيّ عمها اللتين تبعدان عنهما مسافة تستغرق ساعة بالسيارة، وكانت إحداهما تكبرها بعشرة شهور، في حين كانت تصغرها الأخرى بعشرة شهور. ونظراً إلى أنها كانت طفلةً فصيحةً، فقد واصلت الحديث إلى جدتها طوال الرحلة. وفي أثناء الحديث، أشارت جدتها إلى أنها قد أحضرت معها مِرْشَّةَ بثمانية أذرع تشبه الأخطبوط. وأعقب ذلك نقاش عن الأخطبوط المصنوع من شيء مَثْمَن الزوايا والأضلاع. وفجأة، سكّت سارة، وقد لاحظت جدتها من خلال مرآة السيارة أنها كانت تعمل شيئاً ما بأصابعها. وعندما سألتها جدتها عما تفعله، أجابت قائلة: «أنا أفكر»، ثم طلبت إليها أن تشاركها في تفكيرها عندما تنتهي منه. أشارت إلى أنه إذا كان للأخطبوط ثمانية «خراطيم»، فإن بوسع ابنتيّ عمها سامانثا (Samantha) وأوليفيا (Olivia) أن تحصلا على خرطوم لكل واحدة منهما، وبذلك يظل لدينا متسع لخمسـة أصدقاء آخرين، بحيث يكون لكل واحد منهم خرطوم. وعلى هذا، فإن سارة وجدت حلاً للمسألة باستخدام عملية الطرح وعلاقة واحد لواحد، أي خرطوم واحد لكل طفل، وهكذا، أظهرت معرفة بالقدرة على رؤية العلاقات والأنماط الرياضية. وتعد هذه القدرات من سمات الموهبة في الرياضيات. ويشير هذا الحدث

أيضاً إلى الاهتمام والفضول بالمعلومات العددية. لقد أخذت حقيقة رياضية (مرشّة الماء الأخطبوطية لها ثمانية خراطيم)، ولم تكتفِ بتوزيع الخراطيم عليها وعلى ابنتي عمها، بل حسبت عدد ما تبقى من الخراطيم. ويُعدُّ هذا عملاً رياضياً فذاً بالنسبة إلى طفلة صغيرة جداً. وأن الفضول الذي قادها نحو إيجاد مسألة والتفكير في كيفية حلها هو أيضاً دليل على الموهبة (Cruikshank & Sheffield, 1992; Miller, 1990).

اليسروع (اليرقات) (Caterpillars)

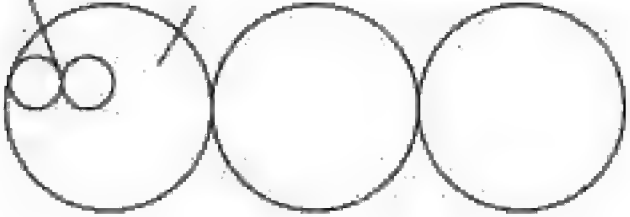
تابعت الباحثة في معرض إعدادها لتدريس أساليب الرياضيات لأحد الصفوف، كثيراً من الأنشطة الرياضية التي ستستخدمها مع طلابها، وفيها نشاط وجدته على شبكة الاتصالات (Rotz & Burns, 2002)، ولكنها أجرت تعديلاً طفيفاً عليه بهدف استخدامه في صفوفها. صُمّمت المسألة لاستخدامها مع طلاب الصف الأول الأساسي، الذين عادة ما تكون أعمارهم ست سنوات. وفي محاولة لمعرفة كيف سيتلقى الصغار تلك التعديلات، فقد عُرضت المسألة على سارة في الثاني من ديسمبر عام 2002 عندما كان عمرها أربع سنوات وأحد عشر شهراً (الشكل 6: 1).

يشتمل تصميم المهمة على زيادة الصعوبة تصاعدياً مع تقدم المرء في المسألة. وتهدف المسألة على نحو أساسي، إلى استخلاص علاقة بين عدد حلقات جسم اليسروع وعمره. ويمكن لهذه المسألة أن تكشف بصورة واضحة معالم التفكير في هذا الموضوع. وفي حلها هذه المسألة، يمكن أن تضيف دائرة عند إضافة سنة واحدة من العمر، وفي كثير من المواقف التي لوحظت، كانت تلك هي الطريقة التي بدأ بها الطلاب عموماً. وعلى أي حال، عندما تقفز المسألة من يرقة عمرها سبع سنوات إلى يرقة عمرها عشر سنوات، تبرز إستراتيجيات حلول مختلفة. فقد يواصل الطفل العملية الحسابية بإضافة سنة واحدة من العمر كل مرة، ومن ثم يضيف حلقة واحدة كل مرة. ويشتمل النظر إلى المسألة من ناحية هندسية على الاستدلال الجبري وهو أكثر الطرق تعقيداً لإيجاد الحل. وتعني هذه في جوهرها أن الطالب يبحث عن علاقة بين عدد الحلقات، وعدد سنوات العمر بدلاً من مجرد إضافة حلقة واحدة لكل سنة من العمر. ووفقاً لرأي جيمس كابوت


(James Kaput, 1998)، الذي يعد مرجعاً في الاستدلال الجبري، فإن هذا الاستدلال يتألف من التمثيل والتعميم وتشكيل الأنماط والانتظام.

اليسروع

هذه ورقة عمرها سنة واحدة. عُدّ حلقاتها، كم حلقة لها؟ _____



هذه ورقة عمرها سنتان. عُدّ حلقاتها، كم حلقة لها؟ _____



كم حلقة لورقة عمرها ثلاث سنوات؟ _____

كم حلقة لورقة عمرها أربع سنوات؟ _____

ارسم ورقة عمرها أربع سنوات. _____

كم حلقة لورقة عمرها خمس سنوات؟ _____

كم حلقة لورقة عمرها ست سنوات؟ _____

كم حلقة لورقة عمرها سبع سنوات؟ _____

كم حلقة لورقة عمرها عشر سنوات؟ _____

كيف عرفت ذلك؟ هل تستطيع رسم ورقة عمرها عشر سنوات في الخلف؟

شكل 1:6 مهمة اليرقات

من الأهمية بمكان عند إعطاء هذه المسألة للحل، أن يلاحظ المعلم ما يقوم به الطفل عن كثب، وتوجيه الأسئلة بدقة لتعرّف الطريقة التي يستخدمها في التعامل مع المسألة. عندما أتمت سارة الجزء الأخير من المهمة، وتوصلت إلى الإجابة بحيث يكون للورقة التي يبلغ عمرها عشر سنوات اثنتا عشرة حلقة، سألتها الباحثة: كيف عرفت ذلك؟ وكانت إجابتها، وهي مسجلة على ورقة العمل، «لأنها عشر، إحدى عشرة، اثنتا عشرة». لم تشر إلى الأعمار المتقطعة بين سن السابعة والعاشرة. فهي تُعدّ أو تضيف اثنين إلى العمر، عشرة، وبذلك تطبق الاستدلال الجبري. وتظهر سارة وتطبق تفكيراً رياضياً متقدماً بطرق متعددة في هذا المقام. فهي تعمم الأفكار؛ وتفهم وتدرّك أهمية العلاقة بين عدد الحلقات وعمر اليرقة، إضافة إلى أنها تلاحظ وتدرّك الأنماط والعلاقات الرياضية.

أنماط الأسرة

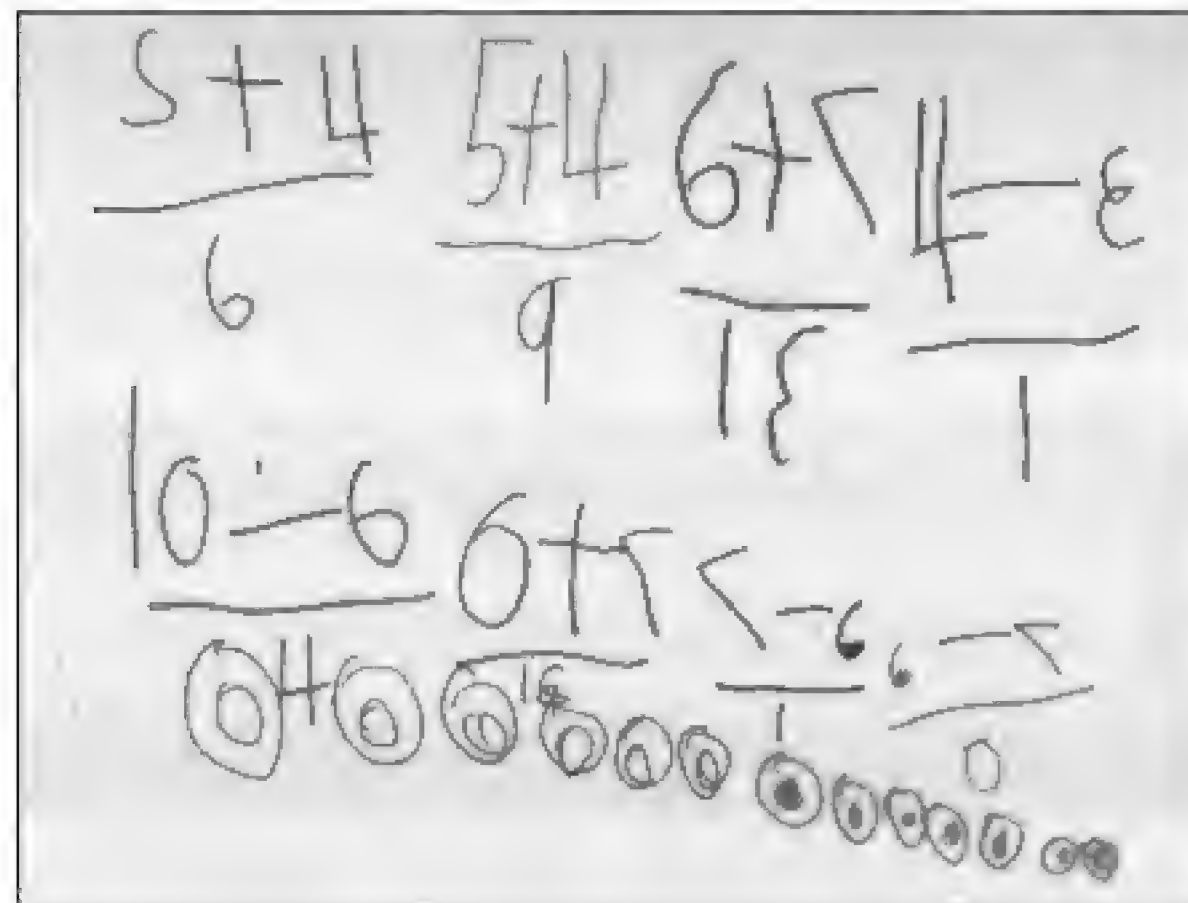
تظهر سارة غالباً اهتماماً بالحساب. فهي ترى مثلاً أنماطاً في عائلة ابنة عمها الأولى، بعضها واضح وبعضها الآخر غامض، وبعد مدة وجيزة من ولادة أخيها الأصغر عام 2003، عندما كانت سارة ابنة خمس سنوات ونصف، بدأت بابتداع «أنماط أسرية». وفي معرض مقارنتها بين الأطفال في عائلتها مع ابنة عمها الأولى، أدركت أن النمط الآتي: بنت-ولد-ولد ينطبق على الجهتين. ومع ذلك، فإن ابنتي خالتها تقعان ضمن النمط الآتي: بنت-بنت-ولد. أفادت سارة أن ابنتي الخالة هاتين لا تقعان ضمن نمط عائلتها نفسه، ولكن بوسعها ابتداع نمط ينطبق على كلتا العائلتين. فرتبت بنات العائلة الست بحسب العمر، ولاحظت أنه من خلال ذلك يتناوب الأطفال بين العائلات مكونين نمطاً مختلفاً، ولكنه مع ذلك نمط. أي، إذا كان S يرمز إلى طفل من عائلة سارة، و M يرمز إلى طفل من عائلة خالتها، فعندئذٍ تصف سارة النمط الآتي: M-S-M-S-M-S. ويبدو من خلال ذلك أن سارة تبحث عن أنماط، إذ من الواضح أنها تظهر ميلاً نحو الرياضيات، بإظهارها سمات محددة للموهبة في الرياضيات. وهنا يبدو أنها فضولية جداً فيما يخص المعلومات العددية، وأنها تبحث عن أنماط وعلاقات. إضافة إلى ذلك، فإن مثابرتها في التوصل إلى النمط الثاني جديدة بالملاحظة، وأظهرت مستوى عالياً من الارتياح في عملية تنظيم البيانات.

المصاصات والإشارات الرمزية

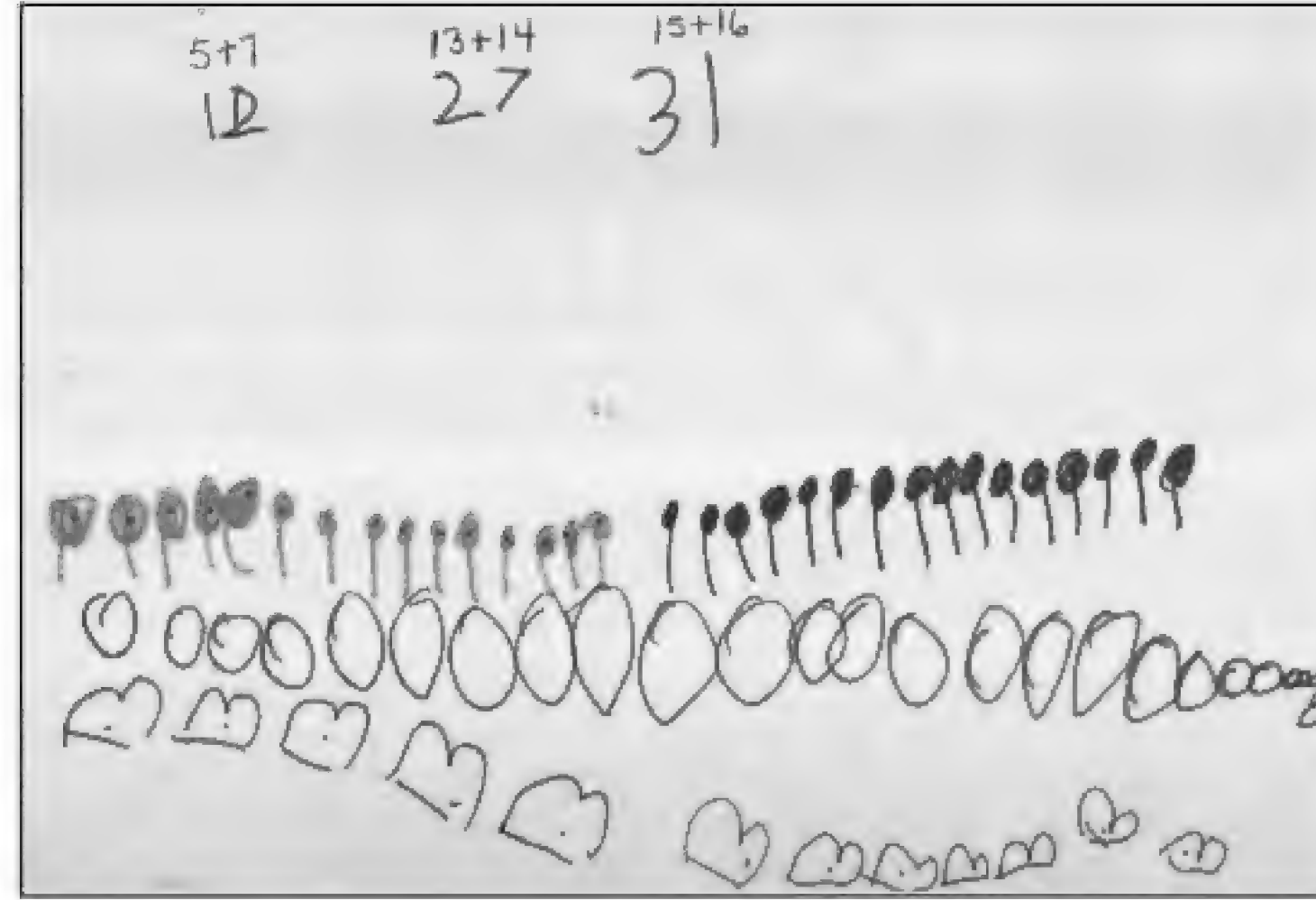
عندما كانت سارة في الروضة وهي ابنة خمس سنوات وخمسة شهور، رافقت جدتها إلى العمل حيث حضرتا اجتماعات غير رسمية. كانت تجلس بإزاء طاولة في زاوية الغرفة مزودة بالورق وأقلام التخطيط؛ لأنها قالت إنها ستلّون في أثناء الاجتماع. وبعد ذلك، تبين أنها كانت «تقوم بعمليات رياضية». لقد ابتدعت مسائل جمع وطرح بسيطة باستخدام الإشارات الرمزية، وعبرت عن المسائل على صورة كسور، في حين كوّنت الحلول المقامات (الشكل 6: 2).

وعقب انتهاء الاجتماع، نظرت جدة سارة ومدرسة رياضيات جامعية أخرى إلى ما عملته سارة، فدهشتا ليس بسبب تقدمها في عملها فحسب، بل كونها قد عملت ذلك بمفردها. وقد

لوحظ أن بعض الأعداد كانت معكوسة وهو أمر طبيعي بالنسبة إلى هذا العمر، لكن الحلول جميعها كانت صحيحة باستثناء حل واحد فقط. حيث كتبت سارة $6-7=0$ مباشرة بعد أن كتبت $7-6=1$. وسئلت عن الأسئلة السابقة، وطلب إليها تفسير كيف عرفت أن الإجابات كانت صحيحة. فأشارت إلى أن $6-7=0$ ليست إجابة صحيحة. حيث قالت إنها يجب أن تكون أقل من صفر، لكنها لم تكن تعرف كيف ستعبر عن ذلك كتابة. وبعد مزيد من الأسئلة تمكنت من القول، إن الجواب أقل من صفر بواحد. وتعدُّ مفاهيم الأعداد التي تقل عن صفر متقدمة جداً بالنسبة إلى طفلة عمرها خمس سنوات. فقليل لها عندئذٍ: «يوجد في الرياضيات مسمّى خاص بالعدد واحد دون الصفر، يُطلق عليه سالب واحد» وبناءً على هذه اللغة، فقد أصبح بمقدورها أن تميز ما يعنيه العدد سالب اثنين. وهنا تُظهر سارة مرة أخرى مستوى عالياً من التحصيل الرياضي بمقدرتها العفوية على صياغة المسائل وخطوات حلها، عن طريق تقديم تفسيرات أصيلة وقدرتها على تعلم الأفكار الرياضية وفهمها بسرعة. وعند انتهائها من حل المسائل التي كتبتها ومناقشتها، طلبت سارة إعطاءها مسائل أكثر صعوبة، (انظر شكل 3:6)، فأعطيت مسألة $7+$ لحلها، ففعلت ذلك



شكل 3:6 مسائل الجمع والطرح باستخدام الإشارات الرمزية الذي دعتة سارة «العمل في الرياضيات»



شكل 3:6 حل سارة للمسائل الأكثر صعوبة التي طلبتها

بمنتهى السهولة، وقالت إنها تريد مسألة أكثر صعوبة ذات أعداد أكبر. ثم بعد ذلك أعطيت مسائل الجمع الآتية: $13+14$ و $15+16$. فابتدعت تمثيلاً لكل مسألة على حدة لمساعدتها على العد، مستخدمة قلوباً، ودوائر وماصات وقصبات كل منها ذات لونين على التوالي كي تمثل عمليات الجمع. ويشير استخدامها لمثل هذه التمثيلات إلى أنها تفهم معنى الجمع بصفته إضافة أجزاء منفصلة.

يتعلم كثير من الأطفال الجمع بالعد كما تفعل سارة. ومع ذلك، فقد رأينا نقطة بداخل كل قلب كما بداخل كل ماصة، مشيرة إلى أنها عندما تربط الإضافتين لا تقوم بمجرد العد حتى العدد الأصلي بل يجب عليها عد المواد جميعها مبتدئة من العدد واحد. وهذا يُعدُّ من الناحية التطورية أمراً شائعاً مألوفاً، وقد مكّن سارة من التعامل مع أعداد أكبر من هذه.

اكتشاف القسمة

عندما كان عمر سارة ست سنوات وشهراً واحداً، كانت تمضي بعض الوقت مع جدتها، وتأخذ بتقليب دفاتر جدتها في مكتبها، فرأت صفحة كُتب عليها حقائق قسمة أساسية مستخدمة الرمزين المألوفين للقسمة، وهما: \div و $/$ ، ونظراً إلى أن سارة لم تر هذين الرمزين من قبل، فقد سألت جدتها عنهما فأجابتها أنهما رمزان للقسمة. وعندما سألت سارة عما تعنيه القسمة، أجابتها جدتها قائلة: إنها تشتمل على إيجاد كيف يمكننا تقسيم شيء واحد على شيء آخر، وأعطيت مثلاً واقعياً على النحو الآتي: «إذا كان لديّ ست قطع

من الحلوى وأردت توزيعها بالتساوي على ثلاثة أشخاص، فكم قطعة سيكون نصيب كل شخص؟» أرادت سارة حل صفحة حقائق القسمة (انظر شكل 4:6)

2
REVIEW

Sarah

age: 6 yrs 1 mo

Skill:

- recalls division facts with dividends less than 25
- recognizes + and ÷ as symbols for divide

$6 \div 2 = 3$	$4 \div 2 = 2$	$10 \div 5 = 2$
$8 \div 4 = 2$	$9 \div 3 = 3$	$2 \div 1 = 2$
$2 \overline{) 4} \quad 2$	$3 \overline{) 2} \quad 0$	$4 \overline{) 8} \quad 2$
$5 \overline{) 5} \quad 1$	$3 \overline{) 8} \quad 2$	$2 \overline{) 0} \quad 0$
$5 \overline{) 5} \quad 1$	$3 \overline{) 2} \quad 0$	$2 \overline{) 4} \quad 2$

الشكل 4:6 تجربة سارة الأولى مع القسمة

بدأت سارة العمل على الصفحة، وأعطيت مكعبات ملونة لتزودها بسياق ملموس للأمثلة على الصفحة، فرفضتها وحلت المسائل جميعها باستخدام الإشارات الرمزية فقط. وكانت إجاباتها كلها صحيحة إلا واحدة. وتوثق هذه الحكاية مرة أخرى براعتها الفائقة، فقد أظهرت فضولها فيما يخص المعلومات العددية، وتعلمت أفكاراً رياضية جديدة بسرعة.

ضفادع الشوكولاته لهاري بوتر

حضرت الباحثة وطلابها الجامعيون ورشة عمل في ربيع عام 2005 عن دمج حل المسائل في منهاج قائم على استخدام الكتاب المدرسي. في ورشة العمل هذه، ربط المنسق إحدى المسائل بعدد قليل من صفحات كتاب الصف الثالث الأساسي، وكانت المسألة على النحو الآتي: اشترى هاري بوتر (Harry Potter) تسعة وثلاثين ضفدع شوكولاته، وأرسلت

يوجد خط أفقي عند منتصف الصفحة، وطلب إلى الطلاب حل المسألة الموجودة فوق الخط. وعند الانتهاء من الحل، طُلب إليهم أن يحلّوها تحت الخط باستخدام طريقة أخرى. ونظراً إلى اعتقاد الباحثة أن سارة سوف تستمتع بمثل هذا الأمر، أُعطيت نسخة من المسألة والتعليمات نفسها عندما كانت في الصف الثاني الأساسي، وكان عمرها سبعة أعوام وأربعة شهور (انظر شكل 5:6).

Name Sarah 2nd Grade - March 2005

Harry Potter bought 39 chocolate frogs on the Hogwarts Express. Mrs. Weasley sent him 29 more chocolate frogs for his birthday. How many chocolate frogs did he have all together?

$3+2=5$ so $30+20=50$

$9+9=18$ so $50+18=68$

$\square\square\square + \square\square = \square\square\square\square\square$

$3\text{ tens} + 2\text{ tens} = 5\text{ tens}$

$\begin{array}{c} \square\square \\ \square\square \\ \square\square \\ \square\square \end{array} + \square + \square\square\square\square\square\square\square\square\square\square = \begin{array}{c} \square \\ \square \\ \square \\ \square \\ \square \\ \square \\ \square \\ \square \\ \square \\ \square \end{array} \begin{array}{cc} \square\square & \square\square \\ \square\square & \square\square \\ \square\square & \square\square \\ \square\square & \square\square \end{array}$

$5\text{ tens} + 18\text{ ones} = 68\text{ ones}$

شكل 5:6 ضفادع الشوكولاته

اشتمل حل سارة الأول على إشارات رمزية، حيث عللت ذلك بقولها: لَمَّا كانت $3+2=5$ ،
فإذن: $30+20=50$. وعلى الرغم من أنها كانت لا تزال في الصف الثاني، فإنها كما يبدو
كانت تفهم عناصر القيمة المنزلية، واستخدمت هذه المعرفة في حل المسألة. وأما في حلها

الثاني تحت الخط، فقد حلت المسألة باستخدام التمثيل الذي ربطته بوضوح بالإشارات الرمزية. وهكذا، فإن سارة قادرة على التحرك بمرونة بين الحلين وعلى الربط بينهما، حيث إن حل المسألة يتطلب خطوات كثيرة، وهذه الأمور تعد من سمات النبوغ الرياضي.

بوظة الآيس كريم

من أجل الإبقاء على حداثة نتائج هذه الدراسة، كُلفت سارة بمهمة في أثناء كتابة هذا البحث. وقد أُطلق على المهمة التي وقع عليها الاختيار «بوظة الآيس كريم»، وكانت على النحو الآتي:

أنت موجودة في متجر لبيع الآيس كريم، حيث تعملين الآيس كريم بنفسك. وبوسعك أن تختاري ما تريدين مما يأتي:

- آيس كريم بالشوكولاته
- آيس كريم بالفراولة
- قشدة مخفوقة
- حلوى ساخنة
- كرز

بكم طريقة يمكنك أن تحضري الآيس كريم؟

لجأت الباحثة إلى تبسيط هذه المسألة مرات كثيرة لطلاب المرحلتين الابتدائية والجامعية. وقد برزت أنماط معينة في الحل، حيث عمد الطلاب الصغار إلى ابتداء تركيبات عشوائية، إذ غالباً ما كانوا يكررون المكونات ويحذفون كثيراً منها. وتوصل معظم طلاب المرحلة الجامعية في نهاية المطاف إلى الحل: أربعة وعشرين، بطرق متعددة مثل استخدام التنظيم بحسب الحالة والاستقراء والقائمة العشوائية. من المألوف أن يحذف طلاب المرحلة الجامعية في البداية الحالات التي يُختار فيها الآيس كريم وحده.

حلت سارة هذه المهمة في الثاني من أغسطس من عام 2006، وسط الضجيج والإزعاج اللذين نجما عن وجود أخويها وقريباتها الثلاث. وكل ما كان يقلقها أن يساعدها من هم

أكبر منها سنّاً. وكان عمرها آنذاك ثماني سنوات وثمانية أشهر. فقرأت المسألة بنفسها وأعطيت أقلام تخطيط وورقة. وكان السؤال الذي سألته هو: هل يُسمح لها بأن تستخدم الحروف في الدلالة على الكلمات (المختصرات)، بحيث لا تكتب كل كلمة في كل مرة. ثم استخدمت المختصرات الآتية في عملها (أول حروف الكلمات باللغة الإنجليزية)، باستثناء كلمة كرز فقد اختارت كتابتها كاملة.

• C.I.C = آيس كريم بالشوكولاته

• S.I.C = آيس كريم بالفراولة

• H.F = حلوى ساخنة

• W.C = قشدة مخفوقة

بدأت سارة بقوائم عشوائية، وسألت على نحو سريع جداً، هل بوسعها أن تبدأ مرة أخرى. وعندما سُئلت لماذا، أشارت إلى عدم القدرة على تمييز ما كتبه. ويبدو أنها قد لاحظت نقاط الضعف في القوائم العشوائية. عندئذٍ، قسمت الورقة برسم خط عمودي في المنتصف، وسبعة خطوط أفقية على عرض الورقة مكونة شبكة تشتمل على ستة عشر مربعاً. وكتبت كل تركيب في مربع آخر في الشبكة مستخدمة مختصراتها، وكوّنت شبكة جديدة على ورقة أخرى عندما زادت التركيبات لديها على ستة عشر. وعملت بكل عناية وانتباه وتركيز على الرغم من الضجيج المحيط بها إلى أن أتمت الحل، وكانت واثقة من حلها، وهو إحدى وعشرون قطعة آيس كريم، حيث حذفت الخيارات ذات الآيس كريم وحده.

لم تتح الفرصة للقاء سارة وسؤالها عما قامت به إلا في اليوم اللاحق. وكانت تتوق شوقاً إلى الحديث عما توصلت إليه. وعندما سُئلت كيف توصلت إلى الحل، ولماذا كنت واثقة من صحتها، أجابت أنها بدأت بالحلوى التي تحتوي على كل شيء. ثم واصلت بحذف طبقة إضافية واحدة في كل مرة، حتى وصلت إلى مركبات تحتوي على نكهتين من الآيس كريم بطبقتين إضافيتين لكل واحدة. وبعد ذلك وضعت طبقة إضافية واحدة على كل واحدة من قطع الحلوى الثلاث بنكهتي آيس كريم. ثم أعادت ما فعلته بوضع طبقة آيس كريم الشوكولاته وحده، وأخيراً بآيس كريم الفراولة وحده. لقد توصلت إلى برهان معقد جداً

بحسب كل حالة، مع أنها حذفت حالة واحدة وهي الخالية من الطبقة الإضافية. واستخدمت كلمة مجموعات لتصف فيها الحالات مشيرة إلى أن تفكيرها يشتمل على هيكل تنظيمي. واستخدمت الحروف الأبجدية الكبيرة لمختصرات الإضافات والأحرف الصغيرة لنكهات الآيس كريم؛ لتنظم عملها على نحو أفضل. فقسمت حالاتها أو مجموعتها بحسب نكهة الآيس كريم، في حين استندت المجموعات الفرعية إلى عدد الإضافات، وهي بذلك تظهر قدرتها على تنظيم البيانات وإدارتها بطريقة متطورة جداً، وهذا يُعدُّ من سمات الإبداع في الرياضيات.

وعندما شرحت كيف توصلت إلى الحل، جرى الحوار الآتي بينها وبين الباحثة:

الباحثة: هل من شيء احتوى عليه كل واحد من أنواع الحلوى؟

الطالبة: الآيس كريم

الباحثة: هل من شيء آخر يجب أن تحويه كل قطعة حلوى؟

الطالبة: (ابتسامة عريضة) لا، فكرت فقط بمزيد من الحلوى.

ثم أضافت سارة عندئذٍ الحلوى الخالية من الطبقات الإضافية إلى مخططها.

الباحثة: فيم فكرت عندما ابتسمت؟

الطالبة: يمكن أن تكون قطعة الآيس كريم عادية، إذ عندما أذهب إلى

بقالة آيس كريم أحصل على آيس كريم عادي.

الباحثة: ما علاقة هذا بالمسألة التي حللتها؟

الطالبة: عرفت أنني لم أحصل على حلوى الآيس كريم كلها (بعد السؤال)،

لذا، أضفت الآيس كريم العادي وآيس كريم الشوكولاته والفراولة

إلى بعضها بعضاً دون إضافات.

الباحثة: إذاً، ما عدد حبات الآيس كريم التي حصلت عليها؟

الطالبة: أربع وعشرون.

النتائج والآثار

لقد وصفنا كثيراً من الأنشطة في هذا البحث قصصياً أو ببيانات داعمة موثقة. تظهر هذه الأنشطة أعمال سارة، وهي حفيدة مؤلفة هذا البحث، في سنوات كثيرة من عمرها. وقد بدا واضحاً من تحليل هذه الأنشطة أن سارة قد أظهرت كثيراً من سمات النبوغ في الرياضيات. ويمكن لهذه السمات أن تتوافق مع سمات الموهبة كما عرّفها عدد كبير من الباحثين.

يؤكد تشيكزنتميهالي، راثوند، ووالين (Csikszentmihalyi, Rathunde, Halenh,) (1997) أنه بصرف النظر عن مستوى الموهبة لدى المرء، فليس بمقدوره الأداء مثل عالم الرياضيات ما لم يتعرض لخبرات تشتمل على مجال الرياضيات. ويشير هذا البحث إلى اتساع هذا المفهوم بالإشارة إلى أن الطفل الذي لا يُعدُّ متفوقاً في الرياضيات يمكن أن يظهر أداءً متميزاً في الرياضيات تحت ظروف معيّنة. وقد أتيحت الفرصة لسارة لتعرض لكثير من المهام الرياضية الإثرائية ضمن سياقات آمنة، ومرد ذلك أن جدتها التي كانت تسكن بالقرب منها وكانت تستمتع بقضاء الوقت معها، كانت تدرس الرياضيات في الجامعة. وعندما أخذت سارة تكبر شيئاً فشيئاً، بدأت ببعض هذه الأنشطة بسبب وعيها للعمل الذي كانت تقوم به جدتها، ورغبتها في أن تطور علاقتها بها.

وإذا ما نظرنا إلى عمل سارة بصفادع الشوكولاته (شكل 5:6)، فإننا نرى أنها كانت مرتاحة للتوصل إلى حلول تشتمل على إشارات رمزية (أعداد) أو تمثيلات تصويرية. وغالباً ما ترتبط القدرة على استخدام تمثيلات متنوعة للمفهوم نفسه بنمو التفكير الرياضي. وقد يلاحظ القارئ أن الحلول الأولية لسارة تشتمل على إشارات رمزية أو أعداد بدلاً من الصور واليدويات أو الأشكال الأخرى من الأدوات المحسوسة. ويمكن الاستدلال على أن خبراتها السابقة قد ساعدتها على تمثل الموقف ذهنياً، وإيجاد الروابط التي تقودها إلى حلول تستند إلى الرموز على نحو كبير، وهذه تعدُّ واحدة من نماذج المعرفة المعمّمة، وكانت فقط تستحضر استخدامها التمثيلي للصور عندما يُطلب إليها إيجاد حل آخر.

إذا كان بمقدور سارة أن تظهر أحياناً بعض سمات الموهبة، فكيف يمكن تزويد الأطفال جميعهم بفرصة لإظهار مستوى عالٍ من التحصيل في الرياضيات؟ إضافة إلى ذلك، كيف يمكن تقديم هذه الفرص داخل بيئة الصف العادي؟ يستطيع المرء أن يستدل من البحث على أن هناك ثلاثة عوامل في الأقل، تسهم في تطوير مستويات عالية من التفكير الرياضي والوجدان الرياضي القوي لدى كثير من الأطفال. وهذه العوامل الثلاثة، هي: تصميم البيئة الملائمة، واختيار المهام الملائمة، وتدخلات المعلمين الملائمة. ولكي نستطيع تطوير شعور رياضي قوي، علينا بتوفير سياقات آمنة. يحتاج الطلاب إلى تطوير التمكين فيما يتصل بالرياضيات، ويلاحظ وجود هذه البيئات في غرف الصف العادية. كانت سارة تشعر بالأمن وهي تؤدي المهام الرياضية آنفة الذكر، وهذا ما شجعها على المخاطرة وإعادة بناء تفكيرها، والبدء من جديد عند الضرورة تماماً كما فعلت مع مسألة بوظة الآيس كريم.

تظهر المهام جميعها المعطاة لسارة التي نوقشت آنفاً، على أنها أمثلة للأنشطة التي تستدعي امتلاك الطلاب مهارات معرفية عالية. ولم تُحل المسائل بمجرد جواب عددي، بل تطلّب الحل تبريراً وبرهاناً، فقد كانت المهام معقدة، ولم يكن من السهل حلها حسابياً، حيث تعيّن على الطفلة النظر إلى طبيعة المسائل وبنائها، وأن تراقب تفكيرها. وهذه هي خصائص المهمة ذات المطالب المعرفية العالية.

يُعدُّ البحث الوارد في الإطار النظري جزءاً من جسم المعرفة الذي يخبرنا أنه لكي نطور مستويات عالية من التفكير الرياضي، لا بد من وجود تدخلات تربوية ملائمة داخل غرفة الصف. وبسبب وجود مثل هذه المعلومات عن تدخلات المعلمين التربوية، فهناك حاجة إلى التطور المهني لتعزيز فهم المعلمين للتعليم المرتبط بالتدخلات التربوية التي تستثير التمكين الرياضي، والفهم العميق للمفاهيم الرياضية.

أتيحت الفرصة لسارة لتجربة مواقف حلول المسائل الرياضية التي تشتمل على العوامل المذكورة آنفاً، وأظهرت في تلك المناسبات مستويات عالية من التفكير الرياضي. إضافة إلى ذلك، فقد أثمرت هذه العوامل عن نتائج إيجابية عند دمجها في ممارسات التعليم العادية. وبناءً عليه، فإن الرأي الذي تدافع عنه المؤلفة يتمثل في أن معرفة المعلم بكيفية

إيجاد بيئات ملائمة على نطاق واسع وتطبيق هذه المعرفة، وتوظيف هذه البيئات، واختيار المهام التي تستدعي مستويات عالية من المطالب المعرفية، واستخدام الخطط العلاجية الملائمة، سوف يجعل مزيداً من الأطفال يظهرون مستويات عالية من التحصيل الرياضي. نسمع دائماً من يتحدث عن الحاجة إلى تشجيع المواطنين على متابعة الحقول التي تدرج تحت نظام (STEM) (Science, Technology, Engineering & Mathematic). ولكي نتمكن من اجتذاب الأفراد الأكثر قدرة في مجتمعنا وإعدادهم، فإن ذلك يتطلب الاستفادة من قدرات أكبر عدد ممكن من الطلاب، حيث يمكن رعاية تلك القدرات وتغذيتها وشحذها وإثرائها طوال حياتهم الأكاديمية. وهذا يعني أنه يتعين علينا تزويد المعلمين بالأدوات الضرورية اللازمة لتعرف المستويات العالية في التحصيل الرياضي، بدلاً من الاعتماد على علامات الاختبارات اعتماداً تاماً. ومن خلال تعريف المعلمين بسمات الموهبة الرياضية وخصائصها مثل المعايير المبنية على الدراسات كتلك الواردة في هذا البحث، يمكن أن ينظر إلى هذه السمات بصفاتها أهدافاً لمزيد من الأطفال. وعلى الرغم من أنها تصب في مصلحة الأفراد جميعاً ممن سيحصلون على فرص أكبر للتفوق في الرياضيات، فإن تطوير رأس المال هذا بصفته مصدراً طبيعياً، يُعدُّ أمراً مهماً أيضاً لاقتصاد الأمة وأمنها.

قائمة المراجع

- Abrantes, P. (2001). Revisiting The Goals And The Nature Of Mathematics For All In The Context Of A National Curriculum. In M. Vandenheuvel–Panhuizen (Ed.), *Proceedings Of The 25Th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education* (Pp. 25–40).
- Ashley, R. M. (Ed.). (1973). *Activities For Motivating And Teaching Bright Children*. West Nyack, Ny: Parker Publishing (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Bulgar, S. (2002). Through A Teacher's Lens: Children's Constructions Of Division Offractions. Unpublished Doctoral Dissertation. Rutgers, The State University Of New Jersey, New Brunswick, Nj.

- Bulgar, S. (2003A). Children's Sense—Making Of Division Of Fractions. *The Journal Of Mathematical Behavior: Special Issue On Fractions, Ratio And Proportional Reasoning*, Part B. 22(3), 319–334.
- Bulgar, S. (2003B). Using Research To Inform Practice: Children Make Sense Of Division Of Fractions. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty, & J. T. Zilliox (Eds.), *Twenty—Seventh Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education Held Jointly With The Twenty—Fifth Conference Of The North American Chapter Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education: Vol. 2. Navigating Between Theory And Practice* (157–164). Honolulu, Hi: Crdg, College Of Education, University Of Hawai'i.
- Bulgar, S. (Under Review). The Development Of Flexible Representations For Division Of Fractions. *Mathematics Teaching And Learning*.
- Bulgar, S., Schorr, R. Y. & Maher, C. A. (2002). Teacher's Questions And Their Role In Helping Students Build An Understanding Of Division Of Fractions. In A. D. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Twenty—Sixth Annual Conference Of The Interenabling National Group For The Psychology Of Mathematics: Vol. 2. Learning From Learners* (Pp. 161–167). Norwich, Uk: School Of Education And Professional Development University Of East Anglia.
- Bulgar, S., Schorr, R. Y. & Warner, L. B. (2004). Extending And Refining Models For Thinking About Division Of Fractions. *Twenty—Sixth Conference Of The North American Chapter Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education: Building Connections Between Communities*. Toronto, Ontario.
- Burns, M. (2000). *About Teaching Mathematics*. Sausalito, Ca: Math Solutions Publications.
- Cobb, P., Boufi, A., McClain, K., & Whitenack, J. (1997). Reflective Discourse And Collective Reflection. *Journal For Research In Mathematics Education*, 28(3), 258–277.
- Cruitshank, D. E., & Sheffield, L. J. (1992). *Teaching And Learning Elementary And Middle School Mathematics* (2Nd Ed.). New York: Macmillan (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1997). *Talented Teenagers: The Roots Of Success And Failure*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.

- Dann, E., Pantozzi, R. S., & Steencken, E. (1995). Unconsciously Learning Something: A Focus On Teacher Questioning. In *Proceedings Of Seventeenth Annual Meeting Of The North American Chapter Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education*. Columbus, Ohio: Ohio State University.
- Davidson, J., & Sternberg, R. (1984). The Role Of Insight In Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58–64 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Davis, R. B. (1992). Understanding “Understanding.” *Journal Of Mathematical Behavior*, 11, 225–241.
- Davis, R. B. (1997). Alternative Learning Environments. *Journal Of Mathematical Behavior*, 16 (2), 87–93.
- Davis, R. B., & Maher, C. A., (1990). The Nature Of Mathematics: What Do We Do When We Do Mathematics. In R. B. Davis, C. A. Maher, & N. Noddings (Eds.) *Constructivist Views On The Teaching And Learning Of Mathematics* (Pp. 65–78). Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Davis, R. B., Maher, C. A., & Martino, A. M. (1992). Using Videotapes To Study The Construction Of Mathematical Knowledge By Individual Children Working In Groups. *Journal Of Science Education And Technology*, 1(3), 177–189.
- Devall, Y. (1983). Some Cognitive And Creative Characteristics And Their Relationship To Reading Comprehension In Gifted And Nongifted Fifth Graders. *Journal For The Education Of The Gifted*, 5 (4), 259–273 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Dover, A., & Shore, B. M. (1991). Giftedness And Flexibility On A Mathematical Setbreaking Task. *Gifted Child Quarterly*, 35, 99–105.
- Education Week On The Web. (2002, April 3). Assessment. Available: [Http://Www.Edweek.Org/Context/Topics/Issuespage.Cfm?Id=41](http://www.edweek.org/Context/Topics/Issuespage.cfm?Id=41).
- Firestone, W. A., Schorr, R. Y., & Monfils, L. (2004). *The Ambiguity Of Teaching To The Test*. Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Goldin, G. A. (In Press). Aspects Of Affect And Mathematical Modeling Processes In R. Lesh, E. Hamilton & J. Kaput (Eds.) *Real–World Models And Modeling As A Foundation For Future Mathematics Education*. Mahwah, Nj: Erlbaum.

- Goldin, G. A. (2002). Affect, Meta–Affect, And Mathematical Belief Structures. In G.C. Leder, E. Pehkonen, & G. Trner (Eds.). *Beliefs: A Hidden Variable In Mathematics Education?* (Pp. 59–72). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Goodkin, S. (2005, December 27). Leave No Gifted Child Behind. *The Washington Post*. Retrieved June 28, 2006, From [Http://Www.Washingtonpost.Com](http://www.washingtonpost.com).
- Greenes, C. (1981). Identifying The Gifted Student In Mathematics. *Arithmetic Teacher*. 28 (6). 14–17.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional Tasks, Classroom Discourse, And Students' Learning In Second Grade Arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30 (2), 393–425.
- House, P. A. (Ed.). (1987). *Providing Opportunities For The Mathematically Gifted, K–12*. Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Kaput J. J. (1998). Transforming Algebra From An Engine Of Inequity To An Engine Of Mathematical Power By «Algebrafying» The K–12 Curriculum. In *The Nature And Role Of Algebra In The K–14 Curriculum: Proceedings Of National Symposium* (Pp. 25–26). Washington, Dc: National Academy Press.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2004). Sure, I'm Creative—But Not In Mathematics: Self–Reported Creativity In Diverse Domains. *Empirical Studies Of The Arts*. 22(2), 143–155.
- Keitel, C., & Kilpatrick. J. (1998). Rationality And Irrationality Of International Comparative Studies. In G. Kaiser, E. Luna, & I. Huntley (Eds.) *International Comparisons In Mathematics Education* (Pp. 242–257). London: Falmer Press.
- Marr, D., & Sternberg, R. (1986). Analogical Reasoning With Novel Concepts: Differential Attention Of Intellectually Gifted And Nongifted Children To Relevant And Irrelevant Novel Stimuli. *Cognitive Development*, 1, 5–72 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Miechenbaum, D. (1980). A Cognitive–Behavioral Perspective On Intelligence. *Intelligence*, 4 (4), 271–283 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Miller, R. C. (1990). *Discovering Mathematical Talent*. Reston, Va: Council For Exceptional Children. (Eric Document Reproduction Service No. Ed.321 487 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).

- National Council Of Teachers Of Mathematics. Curriculum And Evaluation Standards For School Mathematics. Reston, Va.: The Council, 2000.
- Nces: [Http://Nces.Ed.Gov/Nationsreportcard/](http://nces.ed.gov/nationsreportcard/)
- Niss, M. (1996). Goals Of Mathematics Teaching. In A. Bishop, Et Al. (Eds.), *International Handbook Of Mathematics Education* (Pp. 11–47). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- O'connor, M., & Hermelin, D. (1979). Intelligence Differences And Conceptual Judgment. *Psychological Research*, 41, 91–100.
- Reynolds, S. (2005). A Study Of Fourth–Grade Students' Explorations Into Comparing Fractions. (Doctoral Dissertation, Rutgers, The State University Of New Jersey At New Brunswick 2005) Dissertation Abstracts International 66/04. P. 1305. Aat 3171003.
- Ryser, G. R., & Johnsen, S. K. (1998). *Test Of Mathematical Abilities For Gifted Students: Examiner's Manual*. Austin, Tx: Pro–ed.
- Schmidt, W. H., Mcknight, C. C., & Raizen, S. A. (1996). *A Splintered Vision: An Investigation Of U.S. Science And Mathematic Education*. East Lansing, Mi: U.S. National Research Center For The Third International Mathematics And Science Study.
- Schorr, R.Y., & Bulgar, S. (2003). The Impact Of Preparing For The Test On Classroom Practice. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty, & J. T. Zilliox (Eds.), *27Th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education Held Jointly With The Twenty–Fifth Conference Of The North American Chapter Of The Internationalgroup For The Psychology Of Mathematics Education: Vol. 4. Navigating Between Theory And Practice* (Pp. 135–142). Honolulu, Hi: Crdg, College Of Education, University Of Hawai'i.
- Schorr, R.Y., & Goldin, G. A. (In Preparation). Affect And Motivation In The Sim–calc Classroom. *Educational Studies In Mathematics*.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1984). How Gifted Students Learn: Implications From Recent Research. *Rooper Review*, 6, 183–185 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Scruggs, T. Matropieri, M., Monson, J., & Jorgensen, C. (1985). Maximizing What Gifted Kids Can Learn: Recent Finds Of Learning Strategy Research. *Gifted Child Quarterly*, 29 (4), 181–185 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).

- Shore, B. (1986). Cognition And Giftedness: New Research Directions. *Gifted Child Quarterly*, 30, 24–27 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Smith, M. S., & Stein, M. (1998). Selecting And Creating Mathematical Tasks: From Research To Practice. *Mathematics Teaching In The Middle School*, 3 (5), 344–350.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical Giftedness, Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations. *The Journal Of Secondary Gifted Education*, 14 (3), 151–165.
- Sriraman, B. (2004). Discovering A Mathematical Principle: The Case Of Matt. *Mathematics In School*, 33 (2), 25–31.
- Sriraman, B. (2005). Are Mathematical Giftedness And Mathematical Creativity Synonyms? A Theoretical Analysis Of Constructs. *Journal Of Secondary Gifted Education*, 17 (1), 20–36.
- Stanley, J. C. (1976). The Study Of Mathematically Precocious Youth. *Gifted Child Quarterly*, 26, 53–56. (As Cited In Ryser, & Johnsen, 1998).
- Steencken, E. P. (2001). Studying Fourth Graders' Representations Of Fraction Ideas. (Doctoral Dissertation, Rutgers, The State University Of New Jersey, New Brunswick, 2001) Dissertation Abstracts International 62/03. P. 953, Aat 3009381.
- Stein, K. S., Smith, M. S., Henningsen, M. A., & Silver, E. A. (2000). *Implementing Standards–Base Mathematics Instruction: A Casebook For Professional Development*. New York: Teachers College Press.
- Sternberg, R. J. (1982). A Componential Approach To Intellectual Development. In R. J. Sternberg (Ed.) *Advances In The Psychology Of Human Intelligence* (Vol. 1, Pp. 413–466). New York: Wiley (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Sternberg, R. J., & Powerll, J. (1983). The Development Of Intelligence. In J. H. Flavell & E. M. Markham (Eds.) *Handbook Of Child Psychology: Cognitive Development*. (Vol. 3, Pp. 341–419). New York: Wiley (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Towers, J. (1998). *Teacher's Interventions And The Growth Of Students' Mathematical Understanding*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University Of British Columbia, Canada.

- U.S. Commission On National Security For The 21St Century. February 15, 2001. *Roadmap For National Security: Imperative For Change*. Washington, Dc: Gpo, Chapter Ii, Pp. 30–46.
- Von Rotz, L., & Burns, M. (2002, Fall). Caterpillars—A Lesson With First Graders. *Math Solutions Online Newsletter*. (7). Retrieved Fall 2002 From [Http://Www.Mathsolutions.Com](http://www.mathsolutions.com).
- Warner, L., & Schorr, R. Y. (2004). From Primitive Knowing To Formalizing: The Role Of Student–To–Student Questioning In The Development Of Mathematical Understanding. *Twenty–Sixth Conference Of The North American Chapter Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education: Building Connections Between Communities*. Toronto, Ontario.
- Wong, B. (1982). Strategic Behaviors In Selecting Retrieval Cues In Gifted, Normal Achieving And Learning Disabled Children. *Journal Of Learning Disabilities*. 13, 33–37 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).
- Woodrum, D. (1975). A Comparison Of Problem–Solving Performance For 4Th, 5Th And 6Th Grade Children Classified As Normal, Gifted, Or Learning Disabled And By Focusing Level And Conceptual Tempo. *Dissertation Abstracts International* 39 (11–A)6708–6709 (As Cited In Ryser & Johnsen, 1998).

ملاحظة

1. وضع هذه المسألة روبرت كيرك، اختصاصي في الرياضيات K-3 في مدرسة West Windsor-Plainsboro Public School District وسط نيو جيرسي. وكان أيضاً منسقاً في حلقة العمل المذكورة في البحث.



مشكلات اكتشاف الموهبة الرياضية في الصفوف المبكرة وتعزيزها

منحى مواقف التحدي

فكتور فريمان Viktor Freiman

جامعة دي مونكتون، كندا Universite De Moncton, Canada



ملخص

أظهرت الدراسات الكثيرة التي أجريت عن الموهبة في الرياضيات خلال العقدين الماضيين أهمية إيجاد بيئة تعليمية/ تعليمية ملائمة للكشف عن الطلاب النابغين في الرياضيات ورعايتهم. واستناداً إلى الطرائق النفسية والمنهجية والتعليمية التي اقترحها كروتسكي (Krutetskii, 1976) وشيدروفيتسكي (Shchedrovetskii, 1968) وبروسو (Brousseau, 1997) وسيربينسكا (Sierpinska, 1994)، طوّرنّا منحى مواقف التحدي الخاص بنا. وعلى مدار سبع سنوات من الدراسة الميدانية في صفوف المرحلة الابتدائية من الروضة - الصف 6، جمعنا كمية كافية من البيانات التي تظهر كيف تساعد هذه المواقف على اكتشاف الموهبة الرياضية لدى الأطفال الصغار وتعزيزها، آخذين في الحسبان المحافظة على اهتماماتهم نحو مناهج رياضيات أكثر تقدماً، والحفاظ عليها وزيادتها. سوف نعرض في هذه المقالة النموذج الخاص بنا، ونوضح كيف يُطبق على صف دراسي متعدد القدرات. وسنناقش أيضاً الأدوار المختلفة التي قد يؤديها المعلمون والطلاب في مثل هذه البيئة، وكيف يمكن لكل طرف أن يستفيد منها.

المقدمة

غالباً ما تشير سيرة حياة علماء الرياضيات المشهورين إلى الطبيعة الخاصة بموهبتهم، التي يمكن الكشف عنها في سن مبكرة جداً. وربما يتساءل بعض الناس: من أين تأتي هذه البصيرة العميقة في الرياضيات، وكيف يتمكن المعلمون من اكتشاف هذه المواهب ورعايتها؟ وبناءً على هذا الاكتشاف، أي بيئة صفية ستكون ملائمة ومفيدة لمثل هؤلاء الأطفال؟ وما الذي يستطيع المعلمون فعله لمساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق إمكاناتهم؟

يتصف الطلاب الموهوبون في الرياضيات منذ السنوات المبكرة جداً، قبل المدرسة وفي أثنائها، بالفاعلية والنشاط والفضول في تعلمهم، وبالمثابرة والابتكار في أعمالهم، ويتمتعون أيضاً بالمرونة والسرعة في التقاط المفاهيم الرياضية المعقدة والمجردة. وعلى هذا، فإنهم يمثلون مصدراً فكرياً بشرياً فريداً لمجتمعنا ليس من حقنا أن نهدره أو نضيعه.

قدمت لنا كثير من الدراسات التي أجريت في العقود الماضية عن الموهبة الرياضية قوائم متباينة تتعلق بسمات الطلاب النابغين وخصائصهم، واقترحت نماذج متنوعة عن اكتشافهم ورعايتهم داخل غرفة الصف وخارجها.

سمحت التجارب طويلة الأمد مع طلاب المدارس، والملاحظات التي قدمها المعلمون لعالم الرياضيات الروسي فاديم كروتسكي، ببناء قائمة سمات أنشطة عقلية أظهرها الأطفال الموهوبون في الرياضيات في سن مبكرة نسبياً، منها:

- القدرة على تعميم مادة الرياضيات (القدرة على اكتشاف العام ضمن المختلف تماماً أو المنفصل).
- المرونة في العمليات العقلية (القدرة على التحول السريع من عملية إلى أخرى، ومن مسار إلى آخر).
- السعي للتوصل إلى أكثر الطرق سهولة ووضوحاً واختصاراً لحل المسألة.
- القدرة على تذكر العلاقات المعممة ومخططات الاستدلال وطرائق حل المسائل بأنواعها.
- اختصار العمليات العقلية واختصار الروابط الفردية.

- تكوين الأشكال الأولية لتصوير «رياضي» خاص بالبيئة - كما لو أن كثيراً من الحقائق قد ظهرت من خلال منظور العلاقات الرياضية.

يذكر ميلر (Miller, 1990) بعض السمات الأخرى التي قد تعطي مفاتيح مهمة لاكتشاف الموهبة الرياضية العالية، وهي:

- المعرفة والفضول المتصلان بالمعلومات العددية.
- سرعة التعلم والفهم وتطبيق الأفكار الرياضية.
- القدرة العالية على التفكير والعمل التجريدي.
- القدرة على اكتشاف الأنماط والعلاقات الرياضية.
- القدرة على التفكير والعمل بصورة مجردة بطريقة إبداعية مرنة.
- القدرة على تحويل التعلم إلى مواقف رياضية لم يسبق تعليمها.

وقد طوّر رينزولي (Renzulli, 1977) نموذجاً آخر يركز على النبوغ بصفته ملتقى طرق لعوامل كثيرة. وعرف ريدج ورينزولي (Ridge And Renzulli, 1981) النبوغ بوساطة هذا النموذج على أنه تفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من السمات البشرية: القدرات فوق العادية، المستويات العالية من الالتزام بالمهمة، والمستويات العالية من الإبداع. ووفقاً لتعريفهم، فإن الأطفال النابغين، هم أولئك الأطفال الذين يمتلكون هذه المجموعة المركبة من السمات، وهم قادرون على تطويرها، ومن ثم تطبيقها في أي مجال ذي قيمة من مجالات الأداء البشري.

وعلى نحو مماثل، ركز منغوس وجراسل (Mingus And Grassl, 1977) دراستهما على الطلاب الذين يظهرون مزيجاً من الرغبة في العمل الجاد والقدرة الرياضية الطبيعية و/أو الإبداع.

وقد ناقش الباحثان القدرة الرياضية الطبيعية، التي يمكن تمثيلها بوساطة كثير من السمات التي اكتشفها كروتسكي (انظر أعلاه)، والقدرة غير الرياضية كالرغبة في العمل بجد (التي تعني أن تكون منتبهاً، مركزاً، ملتزماً، حيويّاً، مثابراً، واثقاً، وقادراً على مقاومة تشتت الانتباه والتوتر) أو الإبداع العالي (أي، القدرة على التفكير التباعدي، وربط

الخبرة والمهارات ذات المجالات المتباينة جداً لتكوين مخرجات أو أفكار جديدة). وقد أطلق الباحث على الطلاب الذين يمتلكون درجة عالية من القدرة والإبداع والرغبة في مادة الرياضيات صفة «النابعين حقاً».

وبعد التأمل ملياً في ملاحظاتنا الصفية للطلاب من أعمار 4-5 سنوات مستخدمين البرمجيات التعليمية التي تحتوي على بعض المهام الرياضية، بتنا مهتمين بدراسة الأطفال ذوي النضج المبكر في الرياضيات دراسة معمقة، حيث لاحظنا أن بعضهم يختار دائماً أنشطة أكثر تحدياً، ويمرون بالمستويات جميعها وصولاً إلى أعلاها، ويفهمون كل نشاط دون شرح أو تفسير من المعلم، ويظهرون منحى واضحاً جداً في حل المسألة، ويمتلكون ذاكرة اختيار حادة للحقائق المهمة والتفاصيل والطرائق، وهم أيضاً مبدعون جداً في تناولهم المسائل «مفتوحة النهاية» (مثل إيجاد الأنماط)، وغالباً ما يطلعون أقرانهم على مكتشفاتهم مظهرين فخراً كبيراً بأنفسهم.

فمثلاً، عند العمل في مهام العد، كما هو الحال في إيجاد قطعة دومينو عليها عدد من النقاط يماثل العدد من 6 إلى 9، يعدّ بعض الأطفال النقاط جميعها على كل قطعة تقريباً باستخدام أصابعهم، في حين يختار بعضهم في البداية، القطعة التي تحوي أكثر من خمس نقاط (مثلاً ربما يختارون ثمانية)، وبعد ذلك، يعدّ غالبيتهم النقاط، وإذا كانت النتيجة ليست جيدة، يقفزون عشوائياً إلى واحدة أخرى بالعدد نفسه من النقاط. وهناك أيضاً مجموعة صغيرة من الأطفال تحاول تحديد بطاقة عليها أقل من ثماني نقاط. وأخيراً، نجح طفل باقتناص البطاقة ذات النقاط السبع فوراً قائلاً: «أعرف أن هذه هي البطاقة، لأن خمسة واثنين يساويان سبعة».

نستطيع أن نرى، من خلال تحليل إستراتيجيات الأطفال، المناحي المختلفة التي يتبعونها مع الأعداد، إذ ينظر بعضهم إلى البطاقات على أنها صور لأشياء يمكن عدّها، ويعتمدون إلى استخدام الإستراتيجية نفسها عندما يتلاعبون بالأشياء (مثل الدمى). في حين يميل أطفال آخرون إلى استخدام منحى مختلف أكثر تعقيداً - حيث يفكرون بصورة كلية (أفهم أنها خمسة هنا، وأعرف أن سبعة أقل من ثمانية)، وتجريدياً (العدد بصفته

سمة مجردة لمجموعة من النقاط) جنباً إلى جنب مع عدد من الاختصارات التي تساعدهم على زيادة فاعلية أعمالهم الرياضية.

والمثال الآتي، هو مهمة مقارنة بطاقتين عُرضتا على الطفل: إحداهما تشتمل على عدد معيّن من النقاط مرتبة داخل نسق 3×4 (12 نقطة كحد أقصى)، والثانية تشتمل على الأعداد المكتوبة من 1-12، وعلى الطفل أن يقرر ما إذا كانت البطاقتان متماثلتين من حيث الأعداد أم لا. تعدُّ هذه المهمة بالنسبة لغالبية الأطفال بعمر خمس سنوات سهلة نسبياً، لكن تحديد الوقت لإتمام المهمة يجعل النشاط صعباً جداً بالنسبة إلى الأطفال ذوي إستراتيجيات العد المحدودة باستخدام «أصابعهم». وقد وُجد أن أفضل إستراتيجيه لدى الأطفال الذين يستخدمون التقدير (أعرف أن لديّ عدداً من النقاط هنا أكثر من العدد ثلاثة على الجانب الآخر)، والذين يعدّون باستخدام الأعين (دون الأصابع). وقد أطلق بعض الأطفال تعليقات معمقة مذهشة مثل «أعرف أن عدد النقاط هنا هو اثنتا عشرة نقطة؛ لأنني أرى أربعة صفوف على كل واحد منها ثلاث نقاط بمجموع يساوي اثنتي عشرة نقطة»، وهذا يظهر نضجاً مبكراً في التبصر تجاه الأعداد والعلاقات فيما بينها.

تتيح بعض المهام المجال أمام الأطفال لابتداع بعض الأنماط التي تتطلب بناء شخصية على وفق نمط معين، أو ابتداع شخصيتهم الخاصة بهم. وينظر كثير من الأطفال إلى الخيار الثاني بصفته عملاً فنياً، مع أن ملاحظتنا أظهرت أن بعض الأطفال في سن أربع سنوات ابتدعوا شخصاً، باستخدام أنماط ذات طبيعة رياضية أكثر تعقيداً (مثل اللون والخلفية وجزء من الملابس). عرض بعض الأطفال أنشطة على نسق شبكة من 6×6 منازل مع مجموعة من الألفاظ المختلفة لإعادة إنتاج (أعطيت الصور على أنها نموذج)، أو ابتداع، لغزهم الخاص بهم، وعمل كثير من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-5 سنوات) ذلك مثلما يرسمون صورة أخرى.

ومرة أخرى، تمكّنّا من ملاحظة أن عدداً قليلاً من الأطفال يبنون فسيفساء رياضية تجريدية (Abstract Tessellations) بطريقة عفوية باستخدام أشكال معقدة، ومتماثلة أحياناً، وهذه طريقة يمكن أن تكون متوقعة على نحو أكبر من الأطفال الكبار ممن يمتلكون

المعرفة بالتحويلات الهندسية كالانعكاس، أو التحويل والنقل. وقدّم نشاط آخر مصنعاً لإنتاج البسكويت مطلباً برقائيق الشوكولاته. يتطلب أحد أوجه هذا النشاط أن يضع الأطفال عدداً من الرقائق على قطعة بسكويت مماثلة لعدد أعطي عشوائياً (من 1 إلى 10). ويطلب نشاط آخر تكوين قطعة من البسكويت بعدد عشوائي من الرقائق. وبإعطاء الطلاب حرية الاختيار، فقد سنحت لنا الفرصة لملاحظة بعضهم بعمل البسكويت بأعداد متتالية من واحد إلى عشرة مكررة في صفين. والأكثر من هذا، فقد كان الطلاب منبهرين بالنتائج التي توصلوا إليها، لذا، فقد عاودوا تكرار النمط نفسه مرات عدة، دون أن تبدو عليهم علامات الإعياء أو التعب على الرغم من أنه كان تكراراً للإجراء نفسه. ويبدو أن لدينا هنا مثالاً للإبداع في الرياضيات من نوع خاص هو: رؤية جمال البنية الرياضية في النمط المكرر ذاته.

وهناك مهمة مماثلة، تعد معقدة للأطفال الصغار جداً. مثلاً، يظهر نشاط تغذية الأرانب بالجزر أن بعض الأرانب تنتظر الطعام، وفي الجانب الآخر، ساحة فارغة حيث يتعين على الطفل وضع الجزر، أخذاً في الحسبان أن لكل أرنب حبة جزر واحدة. وفي الواقع، يجب على الطالب أن يتحكم بشرطين اثنين في آن معاً، ليضمن أن عدد الأرانب مساوٍ لعدد حبات الجزر. أظهرت ملاحظاتنا أن بعض الأطفال قرروا ترتيب حبات الجزر بنمط هندسي معيّن (صف، سلم أو نسق)، الأمر الذي يساعدهم على التحكم بالشروط، لذا، يظهرن طريقة أكثر تعقيداً في التفكير.

وأخيراً، عند الشروع في ترتيب المهام (كترتيب سبع دمي خشبية من نوع ماتريوشكا (Matreshka) الروسية تنازلياً، أو تصاعدياً من حيث الحجم)، استخدم بعض الأطفال طريقة التجربة والخطأ، في حين فعل آخرون ذلك بطريقة أكثر تنظيماً (ينظرون إلى من بجانبهم، ويبدّلون عند الضرورة). ونفذها عدد قليل منهم بطريقة أكثر انتظاماً: حيث بدؤوا بوضع الأكبر/ الأصغر أولاً، ثم انتقلوا إلى الأكبر/ الأصغر الذي يليه، وهلم جرا. وقد أتاحت لهم هذه الإستراتيجية تسهيل عملية حل المسألة، وفي الوقت ذاته أظهرت قدرتهم على تطبيق تفكير أكثر تعقيداً.

وبالتأمل في هذه الأمثلة، يمكن للمرء أن يتساءل: لماذا يظهر هؤلاء الأطفال مثل هذا السلوك غير العادي في سن مبكرة؟ هل مرد ذلك جاذبية ألعاب الحاسوب على الشاشة، أم أنها تظهر بنية أكثر تعقيداً لعقولهم؟ وفي هذا السياق نشير إلى أن دراستنا لإستراتيجيات هؤلاء الأطفال في حل المهام الرياضية «البحث»، قادتنا إلى الاعتقاد أن هذا السلوك يعود إلى السبب الأخير، وبناءً عليه، فهي تستحق منا البحث عن بنية محددة للعقل ذي القدرة الرياضية.

دارت أسئلتنا الأخرى حول: كيف يمكن تحديد المكوّنات الرياضية البحتة لنشاط تعلم الأطفال؟ وأي نوع من البنية المعرفية تمكّن الطفل من التصرف بصفته عالم الرياضيات؟ وسألنا سؤالاً من وجهة نظر المعلم الممارس على النحو الآتي: كيف ننظم أنشطة الرياضيات للأطفال، كي نحفزهم على التصرف بهذه الطريقة؟

وعلى أي حال، سوف نحل في الجزء الآتي نظريات عدة تكوّن إطارنا النظري، وهذا ما يمكّننا من تحليل المسائل التي تساعد على تعزيز الموهبة الرياضية لدى الأطفال الصغار.

الخلفية النظرية

لاحظ كولم (Kulm, 1990) أن كثيراً من رياضيات المدارس كانت تركز في الماضي على المهارات العملية، لذا، فإن إتمام عدد كبير من التمارين في مدة زمنية محددة كان مقبولاً ليس بصفته مقياساً للإتقان فحسب، بل بصفته دليلاً على النبوغ، وإمكانية القيام بأعمال متقدمة. وفي الجانب المقابل، تتطلب مهارات التفكير العليا في الرياضيات، التي تُعد بطبيعتها معقدة ومتعددة الأوجه، التأمل والتخطيط وأخذ الإستراتيجيات البديلة في الحسبان. ولعل الشيء الوحيد الذي يجعل من الاختبار الذي يهدف إلى تقويم هذا النوع من التفكير ذا معنى، هو محددات الوقت الذي يتطلبه إتمام المهمة.

وقد أوصى برجان (Burjan, 1991) باستخدام الآتي:

- الاستقصاء المفتوح والأسئلة ذات الإجابة المفتوحة بدلاً من الاختيار من متعدد.
- المسائل التي تسمح باستخدام مجالات مختلفة ومتعددة.

- مهام غير معيارية بدلاً من المهام المعيارية.
- المهام التي تركز على القدرات العالية بدلاً من المهارات متدنية المستوى.
- المهام المعقدة التي تتطلب استخدام أجزاء متعددة من المعرفة الرياضية من موضوعات مختلفة، بدلاً من المعرفة المستندة إلى حقيقة أو أسلوب محدد.
- المهام المستقلة معرفياً بدلاً من المهمة المستندة إلى المعرفة تسير في الاتجاه ذاته.

ويالأسف، فإن الجزء الأكبر من برامج الرياضيات مكرس باتجاه تطوير المهارات الحسابية، كما أشار جرينز (Greenes, 1981) إلى ذلك من قبل، ونحن نميل إلى قياس قدرات الطلاب استناداً إلى الأداء الناجح لهذه العمليات الحسابية (التي يطلق على الطلاب الذين يتقنونها منفذي التمارين الجيدين)، ولا نولي اهتماماً كبيراً لملاحظة مهارات الاستدلال العالية لدى الطلاب.

أحياناً، يمكن لمسألة عادية جداً أن توصل رسالة واضحة لتمييز الطالب الموهوب من الطالب الجيد. وفي هذا السياق، حلّ «جرينز» مسألة بسيطة جداً (عُرِضت على طلاب الصف الخامس الأساسي)، هي:

قطعت السيدة جونسون مسافة 360 كم في 6 ساعات. فكم كيلومتراً قطعت في الساعة؟

وقد فاجأ طالب المعيّ المعلم بوجود صعوبة لديه في حل هذه المسألة السهلة. وأخيراً، أدرك المعلم أن الطالب قد اكتشف عدم الإشارة إلى عدد الكيلومترات نفسها التي تقطعها هذه السيدة كل يوم. ويظهر هذا المثال قدرة الطالب على اكتشاف الغموض والالتباس في المسألة، وهذا ما يجعله ضمن الطلاب الموهوبين في الرياضيات.

لذا، أصرّ جرينز في عمله الأخير على أهمية تقديم مواقف تمكّن الطلاب من إظهار مواهبهم: «ومن هذه الوسائل التي تتحدى الطلاب وتشجعهم على إظهار مواهبهم، استخدام المسائل والمشروعات الثرية». ويرى أن مثل هذه المسائل تحقق ما يأتي:

- دمج فروع المعرفة (تطبيق المفاهيم والمهارات والإستراتيجيات من فروع الرياضيات المتعددة، أو من مجالات المحتوى الأخرى (وفيها غير الأكاديمية).
- انفتاحها على التفسيرات أو الحلول (المسائل ذات البدايات أو النهايات المفتوحة).
- صوغ التعميمات (إدراك البنى الشائعة بصفاتها أساساً للاستدلال القياسي).
- استخدام طرائق الاستدلال المتعددة (الاستقراء (Inductive)، والاستنتاج (Deductive)، والاستدلال المكاني (Spatial)، والنسبي (Proportional)، والاحتمالي (Probabilistic)، والقياسي (Analogue).
- تحفّز تكوين الأسئلة الممتدة (Extension Questions)
- توفير فرص للأسئلة المباشرة (استكشاف المسائل الواقعية وإجراء تجارب وتحقيقات ومسوحات).
- لها أثر اجتماعي (رفاهية المجتمع وسلامة أفراد).
- التفاعل مع الآخرين.

أشار كثير من الباحثين إلى الدور الخاص الذي يقوم به المعلم في عملية تحديد الأطفال ذوي القدرة الرياضية، حيث أكد كينارد (Kinnard, 1998) على طبيعة الدور المهم للمعلم من حيث تسهيل استكشاف الطلاب للمادة التي تتحداهم. ومن هنا، تصبح مسألة تحديد الطلاب ذوي القدرات العالية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتوفير هذه المادة، وبأشكال التفاعل بين المعلم والطالب القادرة على إظهار القدرات الرياضية الرئيسة. ويؤيد المؤلف استخدام النموذج التفاعلي المتواصل في تحديد الطلاب من خلال التحدي الذي يجمع بين الخيوط الآتية:

- الإطار التفسيري.
- اختيار المادة الرياضية ذات التحدي الملائم.

- أشكال التفاعل بين المعلمين والطلاب التي تقدم فرصاً لتعرّف السمات الرياضية وتطویرها.
- توفير الفرص على نحوٍ مستمر للأطفال ذوي القدرة الرياضية للتفاعل مع المادة التي تتحدى قدراتهم.

جرت عملية الكشف عن المواهب في دراسة حالة كينارد المستندة إلى هذا النموذج، وفي فئات كروتسكي بوساطة ما يطلق عليه اسم «المعلم الباحث» في بيئة غرفة الصف، حيث يتعلم الطلاب، ويلاحظون في آنٍ معاً. وقد استُخدم منحى طرح الأسئلة في كشف جوانب فهم الطلاب الرياضيات ومناحيهم في حل مسائلها ومواهبهم الرياضية.

اقترح ريدج ورينزولي ثلاثة أنواع من الأنشطة المهمة لرعاية المواهب الرياضية وتمييزها، هي:

- الأنشطة الاستكشافية العامة لتحفيز الاهتمام في موضوعات محددة: كالتجارب التي تظهر إجراءات متعددة في العالم المهني أو العلمي (عن طريق متاحف الطلاب ومراكز العلوم)، حيث تتاح الفرصة للطلاب ليختار ويستكشف ويجرب دونما حاجة إلى إعداد تقارير، أو تقديم أي نوع من الملخصات الرسمية.
- أنشطة تدريب جماعي لتطوير عمليات ذات صلة بمجالات الاهتمام التي طُوّرت من خلال الأنشطة العامة. ويتمثل هدف هذه الأنشطة في تمكين الطلاب من التعامل مع المحتوى على نحوٍ أكثر فاعلية من خلال قوة العقل. ومن الأمور المألوفة لمثل عمليات التفكير والشعور هذه: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير التأملي، والتدريب الاستقصائي (Inquiry Training)، والتفكير التباعدي، وتدريب الحساسية (Sensitivity Training)، وتطوير المعرفة، والتفكير الإنتاجي أو الإبداعي. وينطبق حل المشكلات على:

1. تطبيق الرياضيات على حلول مشكلات في حقول أخرى.
2. حل الألغاز أو المسائل المنطقية البحتة.
3. حل المسائل التي تتطلب محتوى وعمليات رياضية محددة.

- استقصاء للمسائل الحقيقية إما فردياً أو ضمن مجموعة صغيرة. وعندما تصبح الموهبة واضحة نتيجة رغبة الطالب في الانتظام والمشاركة في أنشطة أكثر تعقيداً، ومبتكرة من الشخص ذاته، فإن جوهر هذا النوع من الأنشطة يكمن في أن الطلاب يصبحون مبتكرين للمسائل وحلولها، ويسقون أيضاً المسائل الحقيقية مستخدمين طرائق الاستفسار التي تلائم طبيعة المسألة (ص. 231).

طوّر كروتسكي في دراسته مجموعات كثيرة من المسائل الرياضية التي تتحدى الطلاب، وأجرى أيضاً مقابلات مع كل واحد من الطلاب الذين وقع عليهم الاختيار، مقدماً طريقة أصيلة لدراسة القدرات الرياضية، ضمن نشاط رياضي ملائم يشتمل على حل أنواع كثيرة من المسائل بالمعنى الواسع للكلمة في إطار التعليم المدرسي، وفيها مسائل تتعلق بالبرهان والحساب والتحويل والبناء. وحلّ الباحث سبعة مبادئ تتعلق بكيفية اختيار المسائل الرياضية الملائمة لاكتشاف الطلاب ذوي القدرة الرياضية، هي:

1. تمثل المسألة الأجزاء المختلفة للرياضيات المدرسية على نحوٍ متساوٍ تقريباً، وهي الحساب والجبر والهندسة.
2. يجب أن تكون المسائل التجريبية بدرجات متفاوتة الصعوبة.
3. يجب أن تحقق المسائل هدفها المباشر، بحيث يساعد حلها على توضيح بنى القدرات الرياضية.
4. يجب ألا تكون المسائل موجهة بصورة كبيرة نحو التعبير الكمي للظاهرة التي درُست تماماً كما يظهر السمات النوعية لها (العملية مقارنة بالنتائج).
5. ينبغي لنا أن نحاول اختيار المسألة التي يكون حلها مستنداً إلى القدرات على نحوٍ أساسي، وليس إلى المعرفة أو العادات أو المهارات.
6. يجب أن تحدد المسائل سرعة تقدم الطالب نحو حل مسائل من نوع معيّن، ومدى التقدم في تحقيق المهارات المتصلة بحلها، ومدى الإمكانات القصوى لديه في هذا الصدد (التعليم مقارنة بالتشخيص).
7. يفترض أن تسمح المسائل ببعض التحليلات الكمية والنوعية.

بعد تحليل المناحي المختلفة التي يستخدمها الأطفال في حل المسائل، قدّم إلينا كروتسكي كثيراً من العناصر الرئيسة للقدرة الرياضية تبين كيف تساعدنا هذه المسائل التي تتسم بالصعوبة والتحدي على تعرّف مواهب الأطفال المختلفة في الرياضيات. ونحن غالباً ما ندرّس الطلاب في غرفة الصف العادية طرائق مباشرة لحل المسائل الرياضية، وبعدئذٍ نعطيهم النوع نفسه من المسائل بهدف اختبار معرفتهم، ونتوقع منهم أن يعطوا الحلول ذاتها.

وربما يقود هذا إلى بعض المفارقات، كتلك التي قدمها بروسو وأطلق عليها اسم مفارقات انتقال المواقف (Devolution of Situations)، حيث يخبر المعلم الطلاب بكيفية حل المسألة المعطاة أو الجواب الذي سيقدمونه، وبذلك ليس عليهم اختيار أو تجريب أي طريقة، أو تعديل معارفهم أو معتقداتهم، وعندئذٍ لن يتمكن الطالب من إعطاء الأدلة المرجوة. لذا، يدّعي بروسو أن كل شيء يقوم به المعلم بهدف جعل الطالب ينتج السلوك الذي تتوقعه، يميل إلى حرمان الطالب من الظروف والشروط الضرورية لفهم الفكرة المستهدفة وتعلمها.

ومع ذلك، تشير كثير من الدراسات إلى الحقيقة القائلة أنه كي يتمكن المرء من الوصول إلى مستوى عالٍ من المعرفة أو الفهم، عليه أن يكون قادراً على الشروع فوراً بدمج المعرفة السابقة وإعادة تنظيمها. ويرى سيربنسكا أن الحاجة إلى إعادة التنظيم (Reorganization) واحدة من أكثر المشكلات خطورة في التعليم. ولكننا لا نستطيع أن نخبر الطلاب كيف سيعيدون تنظيم فهمهم السابق، ولا نستطيع إخبارهم ما يتعين عليهم تغييره، أو كيف يحولون تركيزهم أو يعمّموا؛ لأننا سنفعل ذلك بموجب معرفة لم يكتسبوها بعد.

قدم شيدروفتسكي أمثلة مذهشة لمفارقات أخرى في معرض بحثه عن طرائق منهجية جديدة في التعليم والتعلم عندما نريد بصفتنا مربين، أن يتقن طلابنا عملاً ما عن طريق تعليمه على نحو مباشر من خلال إعطاء الطلاب مهام تماثل هذه الأعمال. لكن الممارسات

الصفية تظهر أن الطلاب لا يتعلمون الخطوات التي تتجاوز المهمة، ولا يتعلمون أيضاً الخطوات التي نعلمهم إياها ضمن هذه المهام.

يقترح المؤلف في نموذج موقف التحدي الخاص به، استخداماً يومياً فاعلاً للأنشطة الرياضية المفتوحة التي تشرك الأطفال في عملية استكشاف واستجواب وتقصى واتصال وتأمل ذات معنى فيما يتصل بالبنى والعلاقات الرياضية. ويمثل هذا النموذج رؤية واسعة للتفوق الرياضي ترتبط بفكرة شيفيلد للوعد الرياضي (Sheffield, 1999)، وبذلك، تهدف إلى منح السعادة لمزيد من الأطفال من خلال التفكير والتصرف بطريقة رياضية ذات معنى.

السياق العام للدراسة

تظهر تجربتنا سبع سنوات من الأنشطة والملاحظات الصفية لطلاب الروضة حتى الصف السادس (K-6) في أثناء تدريس موضوعات رياضية صعبة. وقد أجرينا هذه التجربة في مدرسة ابتدائية خاصة ثنائية اللغة (الإنجليزية والفرنسية)، في مدينة مونتريال بكندا. وقد أصرت المدرسة على أن تقدم إلى طلابها كافة، بغض النظر عن قدراتهم وأدائهم الأكاديمي، برامج إثرائية في المواد جميعها وفيها الرياضيات، وذلك جنباً إلى جنب مع برنامج لغوي قوي (لغة ثالثة إضافية: الأسبانية أو الإيطالية).

وبذلك تعزز المدرسة التعليم، بصفته قيمة أساسية، بغرس الرغبة في التعلم، في حين تطور وتنمي القدرات المعرفية الآتية:

- القدرة على التحليل والتركيب
- التفكير الناقد
- فن التعلم

يتألف المنهاج الرياضي من مساق أساسي قوي متقدم المستوى بنحو سنة مقارنة ببرنامج وزارة التربية والتعليم في مقاطعة كويبك (Programme de Formation de l'école Québécoise, 2001)، ومن الإثراء الذي يتضمن استكشافاً معمقاً للمفاهيم

والموضوعات الصعبة: المنطق والكسور والهندسة والأعداد، إضافة إلى التركيز على إستراتيجيات حل المسألة. ويساعدنا الاستخدام الفاعل المكثف لكتب الرياضيات الصعبة (Lyons & Lyons)، إضافة إلى الاختيار الموفق الدقيق للمواد الإضافية، على إيجاد بيئة تعليمية، يشارك فيها الطلاب باتخاذ قرارات تتصل بتعلمهم؛ كي ينموا ويتقدموا بالسرعة التي تناسبهم، حيث يتنافس كل طفل مع ذاته، ويُشجّع على النبوغ عليها.

ولمّا كانت المدرسة لا تنتقي الطلاب لمساقات الرياضيات الإثرائية، فقد شارك طلابها جميعهم والبالغ عددهم (238 طالباً) في التجربة. وبصفتي معلم حاسوب، بدأ الباحث في العمل مع بعض هؤلاء الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين 3 - 5 سنوات. وهناك كثير من الطلاب الذين بوسعنا ملاحظتهم مدة طويلة من الوقت (مثلاً، بعض طلاب الصف السادس للعام الدراسي 2002-2003 كانوا من طلاب المدرسة منذ الصف الأول الأساسي، وبعضهم منذ أن كانت أعمارهم تتراوح بين 3-5 سنوات). وفي أثناء هذه المدة، ترك بعض الطلاب المدرسة، في حين التحق بعضهم الآخر بالصف في وقت لاحق (وكان هناك طالبان في الصف السادس نفسه، بدأ الدراسة لدينا من الصف السادس). أما من حيث القدرات، فيمكننا تصنيف طلاب الصف على أنهم خليط من القدرات، مع وجود تباين كبير في مستوى التحصيل.

هدف المساق الإثرائي في هذه الدراسة إلى تعزيز الاستدلال المنطقي، ومهارات حل المسائل لدى الأطفال جميعاً، وقد استند إلى مواقف التحدي الموجودة في مجموعة كتب مدرسية يُطلق عليها اسم «الرياضيات المتحدية» (Challenging Mathematics)، إلى جانب مصادر حاسوبية، ومطبوعة متنوعة مثل (اللوجو Logo، والكابري Cabri، ولعبة الحياة، وشبكة الاتصالات، وهلم جرا)، إضافة إلى مواقف من أفكار الباحث نفسه، تشتمل على كثير من الموضوعات المتقدمة على المنهاج العادي. وقد قُدّمت بعض الموضوعات على نحو أكثر عمقاً من المنهاج العادي، وكثير من الموضوعات غير المضمنة في المنهاج العادي. وهكذا، فإن مثل هذا المنهاج يتطلب حشد المصادر الداخلية جميعها للطفل: الدافعية والعمل العقلي الجاد والفضول والمثابرة والقدرة على التفكير. ولمّا كان هذا المنهاج الإثرائي يشمل طلابنا جميعاً، فإن الفروق بينهم تتضح بصورة أكبر.

سنوضح في تحليلنا اللاحق المفصل، دور موقف التحدي نفسه، مبينين أنه من دون مجال التحدي هذا، سوف يؤدي ذلك إلى ضياع مثل هذه الفرصة على الطلاب والمعلمين.

مهام التحدي بصفاتها أدوات تعليم وتعلم قوية

تساعد على اكتشاف الموهبة الرياضية وتعزيزها

تعد قصة غاوس (Gauss) في حل مسألة تتسم بالرتابة لإيجاد مجموع المئة الأولى من الأعداد الطبيعية، واحدة من أكثر الأمثلة المشهورة على هذا النوع من مهام التحدي. فبينما كان الأطفال الآخرون جميعاً، يحاولون يائسين إضافة الأعداد واحداً تلو الآخر، أدهش غاوس المعلم بحل السؤال بطريقة سريعة سهلة (See, For Example, Dunham, 1990).⁽¹⁾

وتجعلنا هذه القصة نتساءل: ما خصائص الموقف الصفي التي سنحت للطلاب المتفوق إظهار موهبته في الرياضيات؟

تقول القصة نفسها: إن المعلم عمد إلى اختيار المهمة التي يسهل على الطلاب جميعهم الوصول إليها (مهمة متكررة)، وربما عمد أيضاً إلى اختيار الوقت الطويل الذي يستغرقه الطلاب للتوصل إلى الحل. لذا، فقد كان يأمل في إبقائهم مدة طويلة هادئين منشغلين بالحل. أما الأمر الذي لم يكن متوقعاً، فهو مبادرة أحد الطلاب بحل سريع سهل، الأمر الذي حوّل المهمة المتكررة إلى مهمة للتحدي، بالتوصل إلى حل سهل سريع على غير ما هو متوقع لتمرين شاق يتطلب حسابات طويلة. ولم تكن خطة الموقف إظهار موهبة رياضية، ومع هذا فقد كان الأمر كذلك، ولكن على نحوٍ «عفوي»، وأصبح الموقف من مواقف التحدي الصعبة بمحض المصادفة.

(1) يوهان كارل فريدريك غاوس، عالم الرياضيات الألماني (1777-1855)، لقب بأمير الرياضيات، ويعد واحداً من العلماء الثلاثة الأهم في تاريخ الرياضيات. ويعرف بنظريته عن الأرقام العقدية، وقد استنبط حلاً للمعادلات الرياضية ذات الحدين. ومن المواقف الطريفة في الرياضيات ما حصل له عندما كان في سن العاشرة من عمره، عندما طلب المعلم إلى طلاب الصف جمع الأعداد من 1 إلى 100. وبعد وقت قصير جداً، فوجئ المعلم أن غاوس حل المسألة قبل الآخرين وبطريقة أدهشت المعلم - المراجع

تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن تحديد الموهبة الرياضية في كثير من الحالات المماثلة. ويمكننا القول أن استخدام مهام تدريب متكررة تشتمل على كثير من الخوارزميات المعيارية لا تقدم بصورة عامة فرصة جيدة لتحديد الموهبة الرياضية وتغذيتها ورعايتها.

وصفت ليندا شيفيلد (Sheffield, 1999) مثل هذه المهام المتكررة بأحادية الجوانب. مثلاً، دعت طلاباً من الصفين الثالث والرابع لمراجعة جمع أعداد من منزلتين بإعادة تنظيمها من جديد. وطلبت إلى الأطفال إتمام صفحة تمارين، مثل: $57+45$, $48+68$, $59+37$. وكما هي العادة، فإن الطلاب الأذكى المتوقدين ينهون التمارين جميعها قبل زملائهم في الصف. لذا، على المعلم أن «يتحداهم» بجمع أعداد من ثلاث إلى أربع منازل. وعلى الرغم من أن عملية الحساب تصبح أطول وتحتاج إلى وقت، فإن المهام نفسها لم تكن أكثر صعوبة أو أكثر إثارة للاهتمام الرياضي.

ارتأت شيفيلد استخدام مهام ذات معنى؛ بصفة ذلك حلاً تعليمياً أفضل لمثل هؤلاء الأطفال، مثل: أوجد ثلاثة أعداد صحيحة متتالية يكون مجموعها 162:

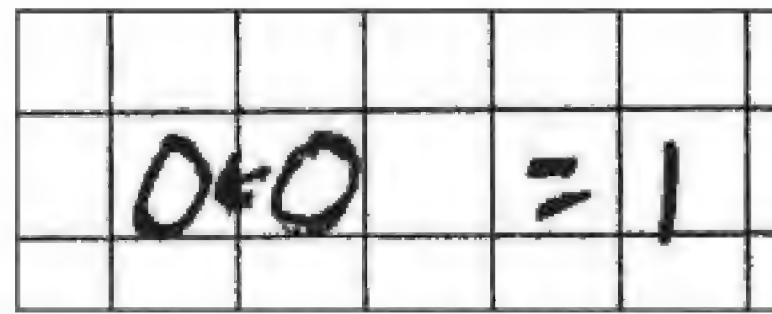
«يواصل الطلاب ممارسة التمرّن على جمع أعداد من منزلتين من خلال إعادة التجميع، ولكن ستتوافر لديهم فرصة التوصل إلى اكتشافات مثيرة. أما الطلاب الذين يُطلب إليهم التوصل إلى إجابة بالطرق الممكنة كلها، وطرح أسئلة ذات صلة وتقصي أنماط مهمة، وبوضع فرضيات حول ملاحظاتهم وتقويمها، ومشاركة أقرانهم ومعلميهم والآخرين فيما توصلوا إليه من نتائج، فسيحصلون على قدر كبير من الممارسة بجمع عددين من منزلتين، ولكنهم أيضاً سيحصلون على فرصة للعمل الحقيقي في الرياضيات» (Sheffield, 1999; 47).

نتوقع من الطلاب عند إعطائهم مهمة صعبة أن يبذلوا جهوداً لفهم المسألة، والبحث عن إستراتيجية فاعلة تعينهم على حلها، والتوصل إلى الحل الملائم والتعميمات الضرورية. توضح الأمثلة الآتية ثلاثة أساليب مختلفة تماماً، استخدمها أطفال موهوبون رياضياً في حل المسألة التي تتطلب إيجاد عدد المصافحات التي نحصل عليها عندما يصادف عدد «ن» من الأشخاص بعضهم بعضاً.

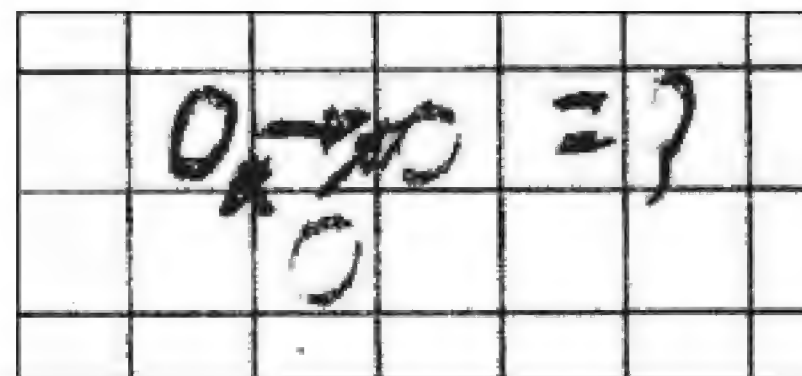
نظّم الطالب مارك (10 سنوات) تجربة مع زملاء صفه، مراعيًا انتظام حالات:

$N=2, N=3$, وهكذا. وعندئذٍ عمل التعميمات اللازمة. وإليك نسخة من تقريره الذي يتضمن خطوات عدة:

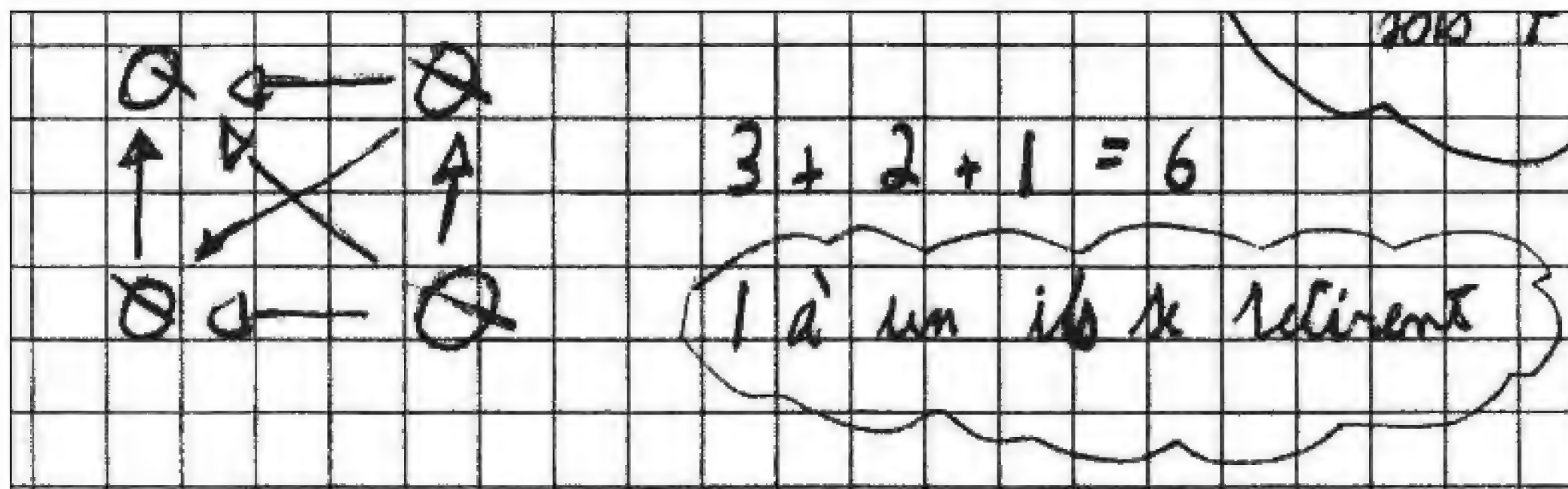
الخطوة الأولى: دائرتان موصولتان بسهم تشيران إلى شخصين ومصافحة واحدة. كتب إلى جوار الصورة « $= 1$ ».



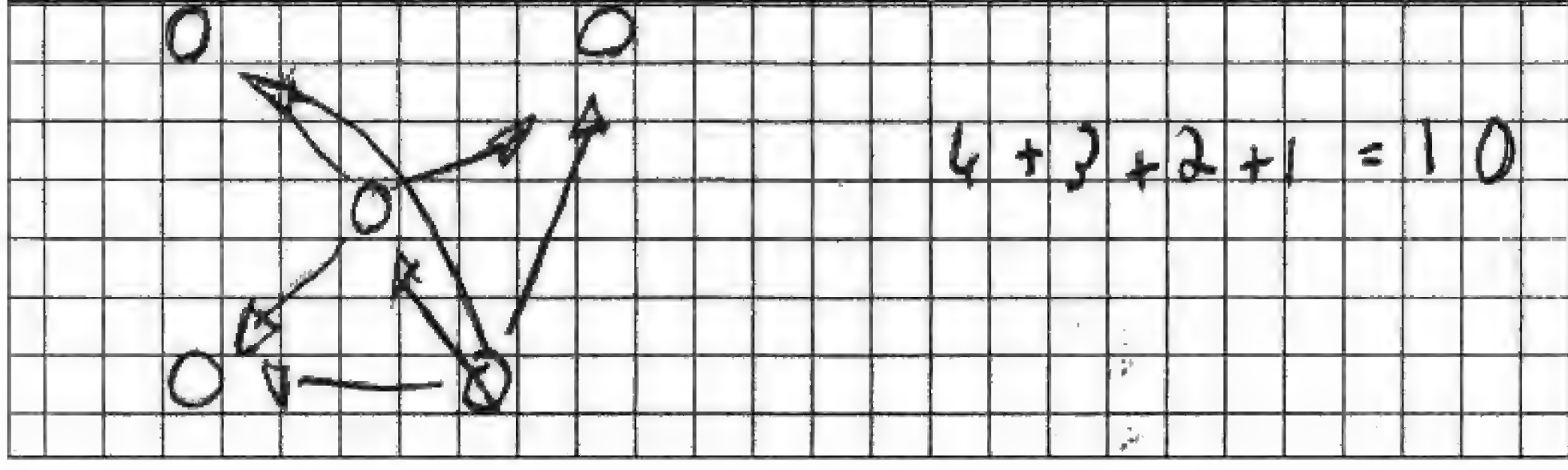
الخطوة الثانية: ثلاث دوائر على صورة مثلث متصلة بثلاثة أسهم، تمثل ثلاثة أشخاص - ثلاث مصافحات. كتب إلى جوار الصورة « $= 3$ ».



الخطوة الثالثة: أربع دوائر على صورة مربع موصولة بستة أسهم، تشير إلى أربعة أشخاص - ست مصافحات. كتب إلى جوار الصورة « $3+2+1=6$ »، معلقاً بقوله: «يفادرون واحداً تلو الآخر».

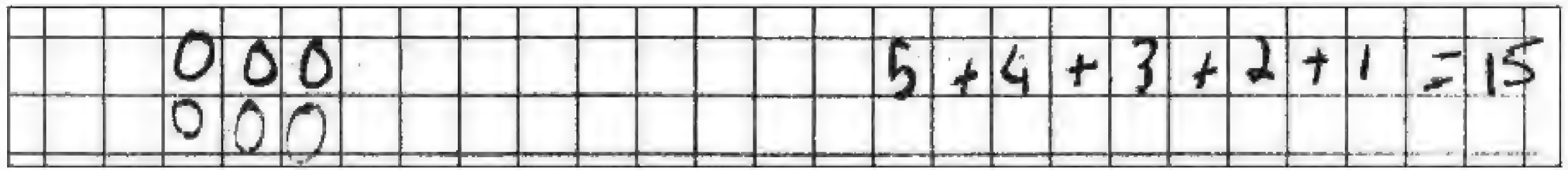


الخطوة الرابعة: خمس دوائر تكون «ترتيب حجر الدومينو ذي النقاط الخمس» موصولة بستة أسهم فقط (بعض الأسهم مفقودة). ومع ذلك، كتب قائلاً: « $4+3+2+1=10$ » مواصلاً النمط نفسه.



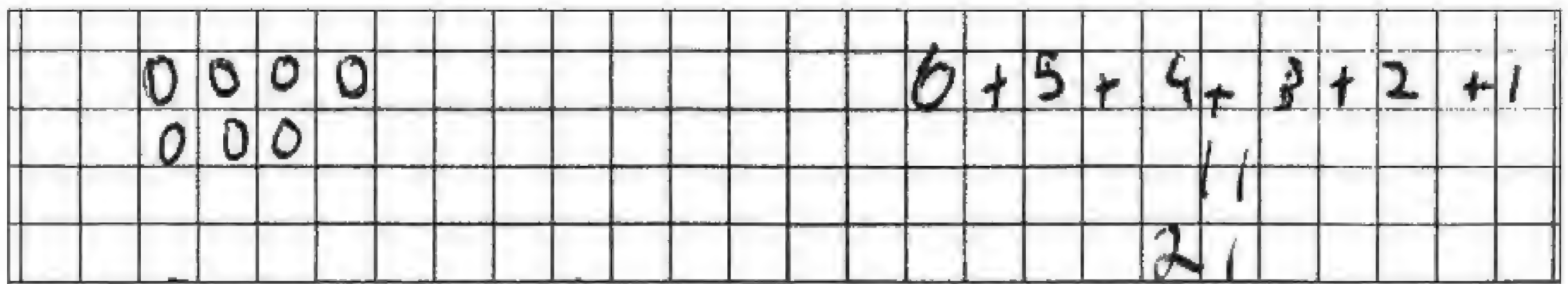
الخطوة الخامسة: ست دوائر منظمة في صفين (ثلاثة في كل صف)، ولا يوجد أسهم.
كتب قائلاً:

$$5 + 4 + 3 + 2 + 1 = 15$$

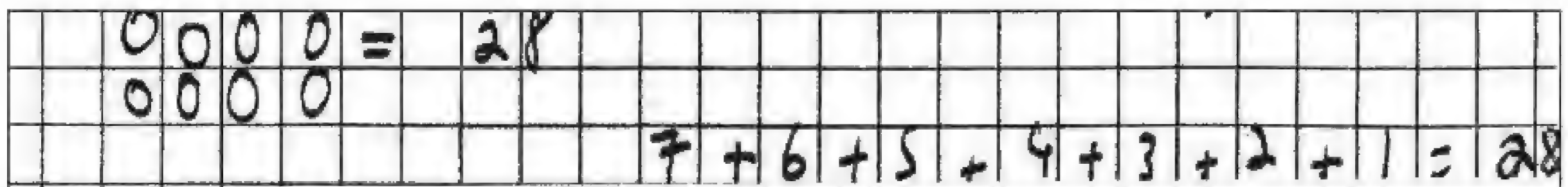


الخطوة السادسة: سبع دوائر منظمة في صفين (ثلاثة + أربعة)، لا يوجد أسهم.
كتب قائلاً:

$$6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1 = 21$$

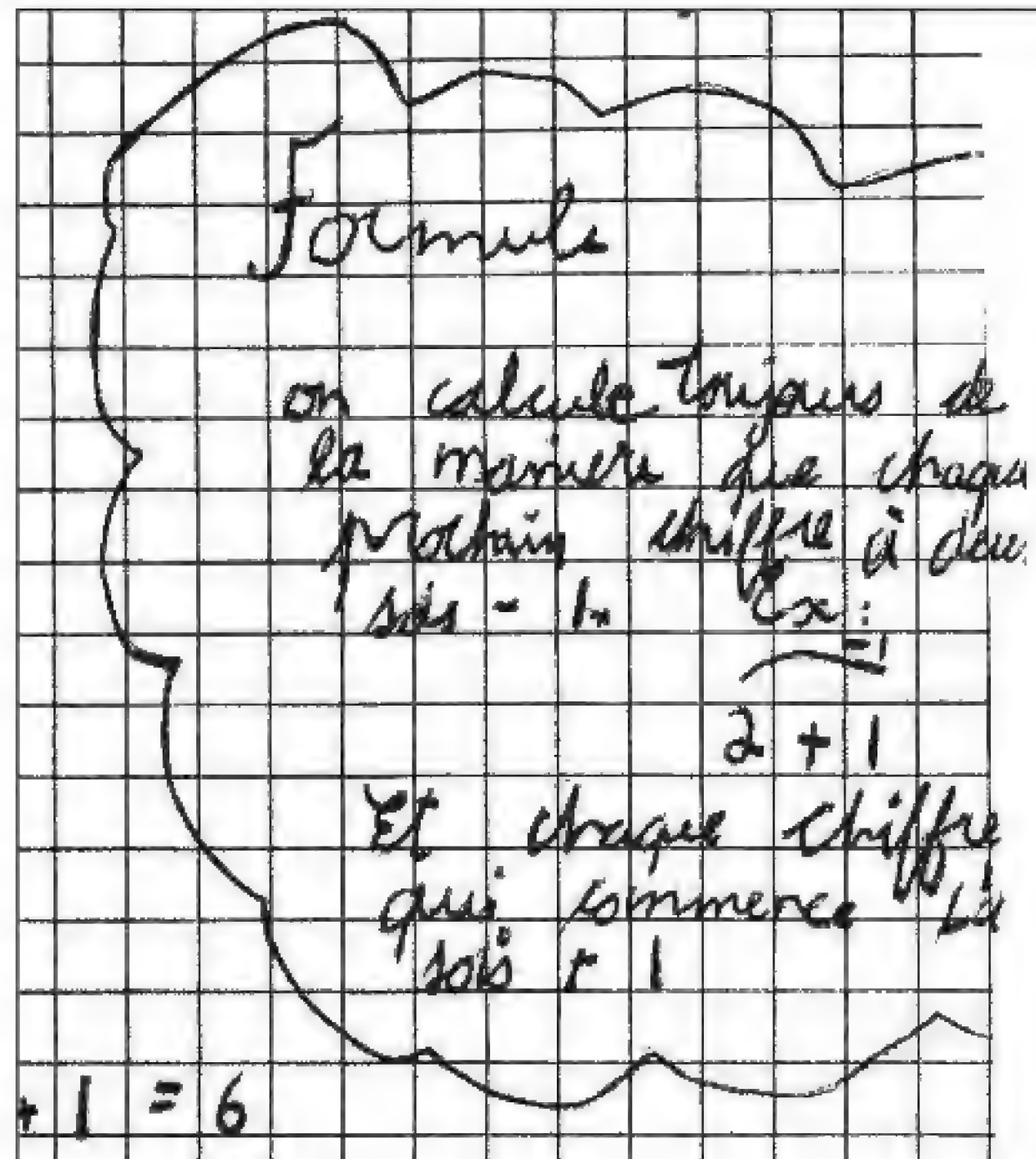


الخطوة السابعة: ثماني دوائر منظمة في صفين (أربع دوائر في كل صف)، لا يوجد أسهم.
كتب قائلاً: «7 = 6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1 = 28».

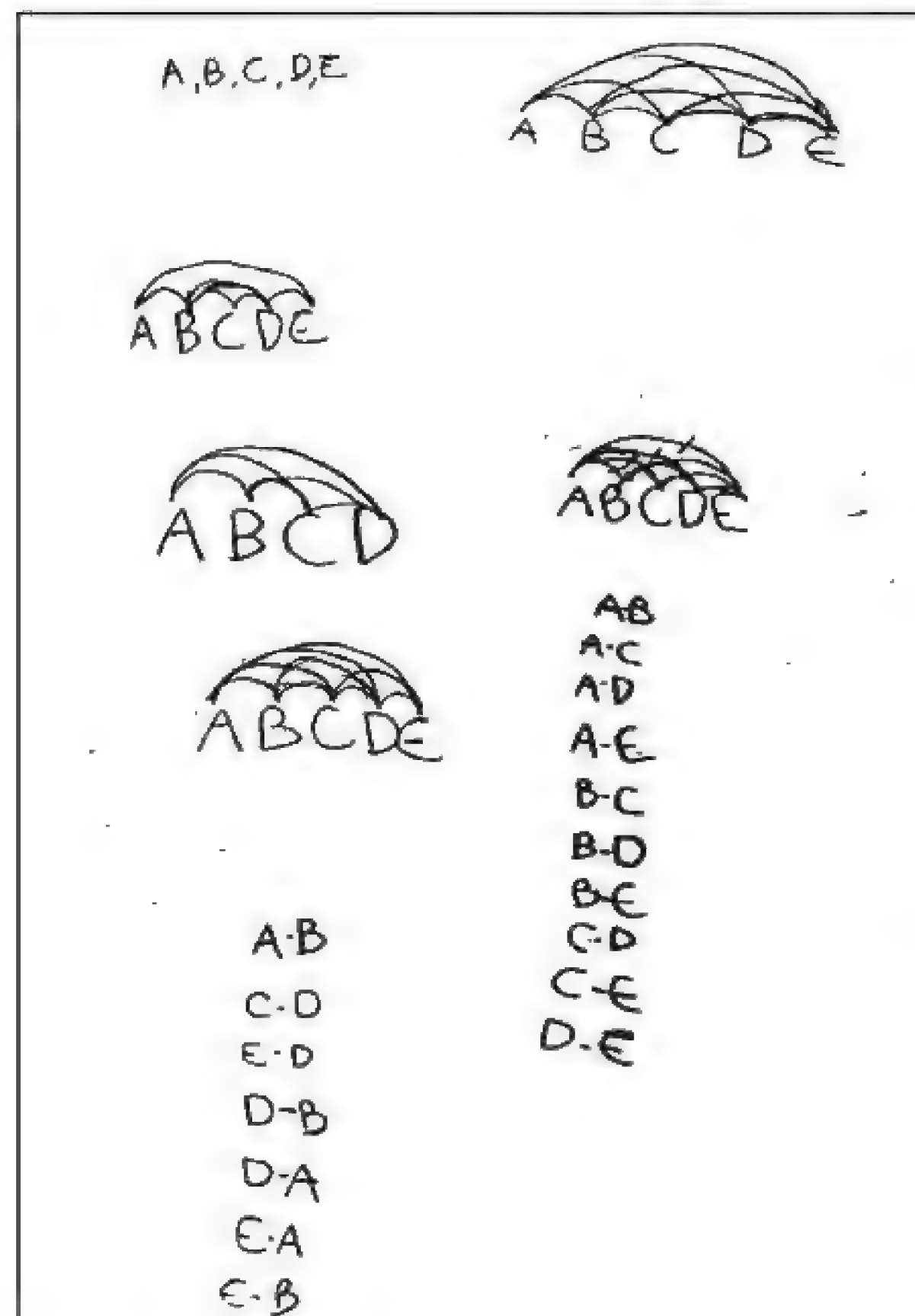


اختتم تعميمه بالجملة الآتية التي أطلق عليها اسم:

الصيغة الرياضية: (نحسب دائماً بالطريقة نفسها من أجل أن يكون كل عدد تالٍ في حاصل الجمع أقل بواحد. $2+1$ وكل عدد سابق سيكون $+1$).



واستخدمت شارلوت (10 سنوات) حالة خاصة لخمسـة أشخاص يرسمون أشكالاً، ويبحثون بصورة منظمة عن جميع الروابط الممكنة.



أما كريستوفر (10 سنوات) فكان مقتضياً جداً في تقديمه، حيث كتب جملة واحدة

فقط:

$$1+2+3+4+5+6+7+8=36$$

وأرفق ذلك بتفسير شفهي قائلاً: إنه إذا كان لدينا مجموعة من الأشخاص، بحيث يضاف كل شخص الأشخاص جميعهم الذين سبقوه، وعلى هذا، سيكون لشخصين مصافحة واحدة، ولثلاثة أشخاص مصافحتان أخريان (1+2)، وهلم جرا.

نستطيع أن نرى أن البحث في الموقف الأول «للمصافحة» سمح للأطفال باستكشاف المسألة، والبحث عن أنماط، ومن ثم عمل تعميمات رياضية مهمة. وإضافة إلى ذلك، فإنه بسؤال بسيط على النحو الآتي: ماذا سيكون عدد المصافحات لمئة شخص وواحد (101)؟ توصل الصف إلى المسألة نفسها التي كان على غاوس أن يعالجها، لكنها افترضت بطريقة مختلفة تتسم بالتحدي والصعوبة. وهكذا، قد يمكن استثارة مزيد من الاستقصاء هنا بطريقة طبيعية.

ومن وجهة نظر المعلم الممارس، نستطيع أن نفهم على نحو أفضل كيفية تنظيم أنشطة الأطفال الرياضية، بحيث نحفزهم إلى العمل على هذا النحو.

من مهام التحدي إلى مناهج التحدي: مثال من مساق

إثرائي في الروضة

هناك منحيان أساسيان لتصميم منهاج الرياضيات للأطفال في سن 5-6 سنوات: أحدهما، يدعى المنحى التقليدي، أما الآخر، فيدعى المنحى الابتكاري أو الإبداعي. ويستند الأول منهما إلى العد، والترتيب، والتصنيف، والتعريف بالأعداد الأساسية والعمليات (الجمع والطرح) والعلاقات (أكثر من، أقل من، أكبر من، أصغر من، أعظم من)، إضافة إلى الأشكال. في حين يركز الآخر على التعلم بصورة أكبر في الوقت الذي يتيح فيه للأطفال اللعب، باستخدام الأشياء والألوان والفض والحرف والألعاب بالأعداد والأشكال. حاول كثير

من المعلمين المبدعين في الماضي استخدام أفضل الأفكار في كلا المنحيين، وأضافوا أيضاً أنشطة الاستدلال إلى منهاج الرياضيات.

استخدمنا في مدرستنا المنحى التقليدي المستند إلى كتاب جواز السفر الرياضي (Passeport Mathématique) الخاص بالصف الأول، إلى جانب مجموعة فرنسية جديدة تدعى الحلزونية (Spirale Maths CP2) التي تمثل المنحى الحديث الثاني. ومع ذلك، فإن هذا المزيج لا يزود أطفالنا بالمواد اللازمة لتطورهم الرياضي، إذ لا تزال هناك فجوة بين مستوى قدراتهم، ومتطلبات منهاج التحدي الذي نستخدمه ابتداءً من الصف الأول (مجمع الرياضيات)، الذي يستند إلى الاكتشاف والاستدلال والفهم.

ولجسر الهوة، طوّرنّا مساقاً إثرائياً قُدِّم إلى طلاب الروضة جميعهم (لدينا من 30 إلى 35 طفلاً كل عام). وكان المساق يُعطى أسبوعياً (ساعة في الأسبوع)، حيث كنا نبني مواقف التعليم على أساس منحى مواقف التحدي، ونضع أنشطة تحفز على التساؤل الرياضي والاستقصاء إضافة إلى التفكير التأملي.

تبدأ كل حصة بأسئلة، مثل: ماذا فعلنا في الحصة السابقة؟ ما المسألة التي يجب علينا حلها؟ ما الطريقة التي اتبعناها في حل المسألة؟ ما الإستراتيجيات التي استخدمناها؟... إلخ. تهدف هذه التساؤلات إلى استثارة التأمل في المسائل التي حلها الطلاب والطرائق التي استخدموها. ولن يحدث الانقطاع في هذا الموقف أبداً، من دون هذا التأمل من وجهة نظر شيدروفتسكي عن الخبرات السابقة؛ لأن هذا الانقطاع يعد تحطيماً للمعرفة السابقة، ودعوة إلى البحث عن وسائل وآليات جديدة.

ومن شأن هذا التأمل أن ييقينا على تواصل مع المعرفة السابقة التي نحتاج إلى تذكرها واستدعائها.

وفي الوقت ذاته، سوف نطرح أسئلة تشير إلى فهم الأطفال للمفاهيم الرياضية الأساسية، والطرائق التي نهدف إلى تقديمها (باستخدام المفردات المناسبة و/أو الرمزية).

نحاول من خلال هذه المناقشة الأولية إيجاد جانب جديد يزود الأطفال بفرصة طرح أسئلة جديدة، والنظر إلى المسألة بطريقة مختلفة. وقد نسألهم أحياناً بكل بساطة: ماذا تتوقع أن نفعل هذا اليوم؟

وهكذا نستطيع الوصول إلى الموقف الجديد / المسألة الجديدة، أو جانب جديد من مسألة قديمة. وقد نتوصل إلى ذلك عن طريق إثارة الأسئلة، أو القصص المثيرة، أو الألعاب التمهيدية. وبحسب ما يرى شيدروفتسكي وبروسو، نحاول أن نتفادى من تعليم المفارقات من خلال عدم إعطاء الأطفال وصفاً مباشراً للمهام أو طرائق الحل، كما نحاول لفت انتباههم وتحفيزهم.

وبعد هذه المرحلة التمهيدية، يبدأ الأطفال باستقصاء المسألة مستخدمين معالجات مختلفة، مثل: المكعبات والأشكال الهندسية والعدادات، إلخ. ويعملون فرادى أو ضمن مجموعات. ويصبح دور المعلم في أثناء مرحلة الاستقصاء أكثر تواضعاً، حيث يمنح الأطفال استقلالاً معيناً لتعرّف المسألة، واختيار المواد الضرورية اللازمة، وتنظيم بيئة عملهم، واختيار الإستراتيجية المناسبة.

ومع ذلك، يتعين على المعلم أن يقوم ببعض الأشياء لتوجيه الأطفال من خلال أعمالهم، إذ يجب تحقق فهم الطفل للمسألة، والشروط المعطاة (قوانين ولعبة)، وكذلك الهدف من النشاط. ومع تقدم الطفل في عمله، يجب تحقق سيطرته على الموقف: ما الذي تفعله الآن؟ وما هدف العمل؟ (تنشيط الفعل التأملي). ويجب الإدراك أن الاستكشاف لا يستعمل وسيلة لدفع الطفل نحو القيام ببعض الأعمال فحسب، بل يستعمل أيضاً، وقبل كل شيء، مدخلاً للمفاهيم أو الطرائق الرياضية.

وبناءً عليه، يجب أن يكون المعلم مستعداً للتعريف بالمفردات الرياضية الضرورية إلى جانب معانيها الرياضية، إضافة إلى طرائق الاستدلال الرياضية المتصلة بالمفاهيم والاستدلال. وقد حاولنا أن نختر في تجربتنا الجوانب الرياضية التي تعدُّ صعبة، ولا تكون عادة متضمنة في منهاج الروضة.

عندما نرغب في تقديم نشاط مع أنماط، ننظم مثلاً لعبة. ونبدأ بعمل خط على النسق الآتي: «ولد، بنت، ولد، بنت،....» بحيث يجد الأطفال هذا سهلاً، ويكونون سعداء باكتشاف النمط. ثم نعاود البدء بنمط جديد: «ولد، بنت، ولد، بنت، ولد، ولد.»، وقد يحتج كثير من الأطفال على هذا النمط بصفته خطأ. لكن بعضهم قد يحاول البحث عن نمط مختلف، مثل: «نظارات، لا نظارات، نظارات، لا نظارات،....»

ومع استمرار هذه اللعبة، يعتاد الأطفال على البحث عن أنماط مألوفة. وهذا هو الوقت المناسب لتحديهم أكثر. مثلاً، نطرح عليهم السؤال الآتي: كم طفلاً في الخط بالنمط الآتي: «ولد، بنت، ولد، بنت،....» ولما كان عدد الأطفال في غرفة الصف ثمانية، فيمكن أن يعمل أحدهم فرضية على النحو الآتي: 8 بنات + 8 أولاد في الخط. بعد إتمام الخط، يمكن أن يعلو صوت أحد الأطفال قائلاً: «يمكننا إضافة طفل آخر إلى الخط - بنت في البداية».

تشتمل هذه الدروس على مواقف صعبة متعددة نوجدها؛ لنمنح الأطفال فرصة النظر إلى الأنشطة الرياضية بطريقة مختلفة عما اعتادوا عليه، إضافة إلى تعرف مستوى معرفتهم المتصلة بالرياضيات في محاولة اكتشاف الروابط الخفية بين الأشياء المختلفة، واكتشاف البنى والعلاقات بين البيانات، وتعلم كيفية الاستدلال الرياضي استناداً إلى الاستدلال المنطقي، ونترك في الوقت ذاته مساحة لإبداع الأطفال في الرياضيات. ونستخدم متغيرات تعليمية مختلفة بهدف إيجاد عوائق تجعل الأطفال يعيدون تنظيم معرفتهم، ويبتدعون وسائل جديدة للتغلب على هذه العوائق. وطلبنا أيضاً إلى أطفالنا التعريف باستقصائهم، ودعوناهم إلى نقل اكتشافاتهم إلى الآخرين بوساطة تطوير الأدوات المناسبة، مثل: الرسم البياني والمخططات والرموز والإشارات.

توجيهات لتصميم مواقف التحدي

هناك ثلاثة أنواع من المواقف الصعبة:

- المسائل والاستقصاءات ذات النهايات المفتوحة
- تحويل المعلم العمل المتكرر إلى موقف تحدٍّ
- تحويل الطالب العمل المتكرر إلى موقف تحدٍّ

وسوف نتناقش هذه الخيارات بالتفصيل:

المسائل والاستقصاءات ذات النهايات المفتوحة

يمكننا أن نلاحظ ونحن نشاهد «فيلم الفيديو» الذي يعرض مقابلات مع أطفال تتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات، أجراها برنارد وبورييه (Bednarz And Poirier 1987) ضمن دراستهما عن اكتساب الأطفال الصغار الأعداد، وكيف يصبح الدليل على تباين تنظيم الأطفال الصغار جداً للعمل الرياضي واضح المعالم في المهام المفتوحة.

يظهر «الفيديو» عمل الأطفال في مهام مختلفة ذات صلة بمفهوم الأعداد، مثل: العد وتكوين المجموعات، والترتيب، والاحتفاظ، والمقارنة. وقد عرض الباحثان كل مهمة قد يُنظر إليها في الصف العادي بصفقتها مهمة عادية، بطريقة صعبة جداً ديناميكية مفتوحة النهاية.

حيث كان يطلب إلى إحدى الطفلات باستمرار أن تفكر على الفور في العملية المتصلة بعملها (كيف عملت ذلك؟)، وأن تطوّر إستراتيجية فاعلة، وتعيد تنظيم عمليتها إذا تطلب الأمر ذلك، وتتسق أعمالها. وهكذا، تحولت المهمة المتكررة إلى مهمة مفتوحة النهاية، وأعطيت الطفلة فرصة أن تكون المنظمة لعملها الرياضي.

وحاولنا أيضاً في تجربتنا أن نجعل المسائل أكثر انفتاحاً، بخلاف الطريقة التي تُقدّم فيها للطلاب في العادة. مثلاً، يمكننا اقتباس مسألة من إحدى المسابقات الرياضية:

→	1	2	3
	4	5	6
	7	8	9 →

في الجدول أعلاه، ندخل بالعدد 1 ونخرج بالعدد 9.

يستطيع الطالب أن يتحرك عمودياً أو أفقياً، ومن المستحيل أن يسير خطوتين في المربع نفسه، مثلاً، بالانتقال بين المربعات 1-2-5-8-9، نحصل على مجموع مقداره 25. ولكن لا تقودنا المسارات جميعها إلى العدد 25. لذا، أعطى المربعات الباقية جميعها تسعة أعداد.

عُرضت هذه المسألة على المشاركين في نهائي البطولة الدولية لألعاب الرياضيات والمنطق، (International Des Jeux Mathematiques Et Logiques) عام 2000 لأطفال الصفين الرابع والخامس الذين تتراوح أعمارهم بين (10-11 عاماً) [Http://Cijm.Org/Cijm.Html](http://Cijm.Org/Cijm.Html)، وتبين لنا أن هذه المسألة يمكن أن تصبح أكثر صعوبة بالنسبة إلى الأطفال إذا وضعت بطريقة مختلفة (مفتوحة النهاية):

يريد شخص زيارة متحف يتألف من تسع قاعات عرض مرتبة في مربع 3×3 . وعدد اللوحات في كل قاعة مكتوب في المربع. فما عدد اللوحات التي قد يستطيع هذا الزائر رؤيتها، علماً أنه لا يرغب في أن يوجد مرتين في القاعة الواحدة؟

في هذه التجربة، لم نُخفِ عدد الطرق المختلفة التي جعلت هذه المسألة مفتوحة فحسب، بل عرضناها أيضاً على طلاب الصف الأول الأساسي الذين تتراوح أعمارهم بين (6-7 سنوات). وأعطي كل طالب/طالبة مهمة بحسب مستواه/مستواها (سيتمكن جميعهم من التوصل إلى حلين على الأقل).

يوضح المثال الآتي عمل شانتال (Chantal 6)

يظهر هذا المثال كيف ساعد هذا الموقف المفتوح النهاية، الطالبة على تطوير قدرات مختلفة لتنظيم البحث، والمحافظة على تتبع عملها.

أكد منهاج مدرسة كويبيك (Quebec's School Curriculum) الأخير على أهمية إتقان حقائق الأعداد الأساسية (مثل جدول الضرب). ويمكن تحويل هذه المهمة المتكررة إلى مهمة أكثر صعوبة بطرق مختلفة. مثلاً، كتبنا في أحد الأيام على السبورة عمليات

الجدول 9:

$9 \times 2 =$

$9 \times 3 =$ ، وھَلَمْ جَزًا.

قال طلاب الصف الثالث الأساسي على الفور: إن هذا الجدول سهل بسبب وجود انتظام واضح (نكتب المنازل الأولى من الناتج بالترتيب من 0 إلى 9، في حين نكتب الأعداد الأخرى من 9 إلى 0، وبذلك نحصل على جميع مضاعفات العدد 9: 09, 18, 27، وهكذا). ومن هذه الإجابات نجد أن $6 \times 9 = 54$.

وهكذا، يكتب المعلم على السبورة $6 \times 9 = 56$ ، مخبراً الأطفال بقصته عندما كان صغيراً، حيث كان عليه حفظ الإجابات جميعها عن ظهر قلب، ليس مجرد «خدعة»، ولكنه متيقن أن $6 \times 9 = 56$. وهنا يصاب الطلاب بالحيرة والإرباك، ويبدأ بعضهم بالتفكير في كيفية إثبات أن إجاباتهم (54 هي الإجابة الصحيحة).

ذهب كثير منهم إلى السبورة ليشاركوا الآخرين في أفكارهم عن الطرق الأخرى للحصول على جدول ال 9. ونتيجة لهذا الدرس، ظهر جدول ال 9 مرتين على السبورة، قرأه الطلاب بصوت جهوريّ مرات عدة، وبذلك تمكّنوا من حفظه غيباً، وفي الوقت ذاته، عملوه بطريقة ذات معنى من خلال استطلاع طرائقهم في الاستدلال وإثباتها.

تحويل الطالب العمل الروتيني إلى موقف تحدٍّ

عندما يطلب إلى طلاب الصف الرابع الأساسي أن يمثلوا $8/1$ المستطيل، فإنهم يجدون هذه المهمة اعتيادية سهلة. لذا، دُهِشْنَا من طريقة كريستوفر في تقسيم المستطيل إلى أربعة وستين مربعاً (8 صفوف \times 8 أعمدة)، وتلوين ثمانية مربعات عشوائياً. وتبيّن له أن المهمة لم تكن صعبة بدرجة كافية، لذا، أراد زيادة صعوبتها.

تحويل التحدي ضمن موقف واحد

تجدر الإشارة إلى أن طرق إيجاد مواقف التحدي الثلاثة جميعها غير منعزلة بعضها عن بعض، إذ يمكن أن يتحول أحدها باتجاه الآخر. مثلاً، يحل طلاب صف الروضة (الذين تتراوح أعمارهم بين 5 - 6 سنوات) مسألة مفتوحة على النحو الآتي:

تريد إميلي أن تبني بيوتاً جديدة في حظيرة حيواناتها. عندما ينظر المرء إلى البيت من السماء، يرى أن هذه البيوت جميعها لها سطح على صورة «أعداد». وهي تريد حالياً بناء بيت لبقراتها، فأى «عدد» تقترح عليها أن تستخدم لسطح هذا البيت الجديد؟

استخدم الأطفال مكعبات على صورة مواد صلبة مختلفة. ويهدف النشاط إلى جعلهم يستكشفون المواد الصلبة ليستخدموها في عمل مباني مختلفة. هناك طريقتان لعمل المباني: إما ثلاثية الأبعاد، وإما ثنائية الأبعاد. وبذلك، تتكوّن علاقات مكانية مختلفة. مثلاً، تعلم الأطفال تحقق الأشكال المتماثلة بهدف استعادة شكل سطح معيّن. ولم يهدف النشاط الذي قدمناه لأطفالنا إلى تعليم أي طريقة بناء؛ لأنهم يتعلمون ذلك من الكتب المدرسية التي تحتوي على تمارين كثيرة لبناء الأشكال. لقد صمّمنا هذه الحالة لمساعدة الطلاب على الحصول على «شعور مكاني» من نوع معيّن، بمحاولتهم استخدام طرق متعددة في وضع المكعبات. تكمن الصعوبة والتحدي الرئيسان في هذا التمرين في تنظيم استقصاء رياضي ذي معنى في مسألة غير معرّفة جيداً أو غير واضحة.

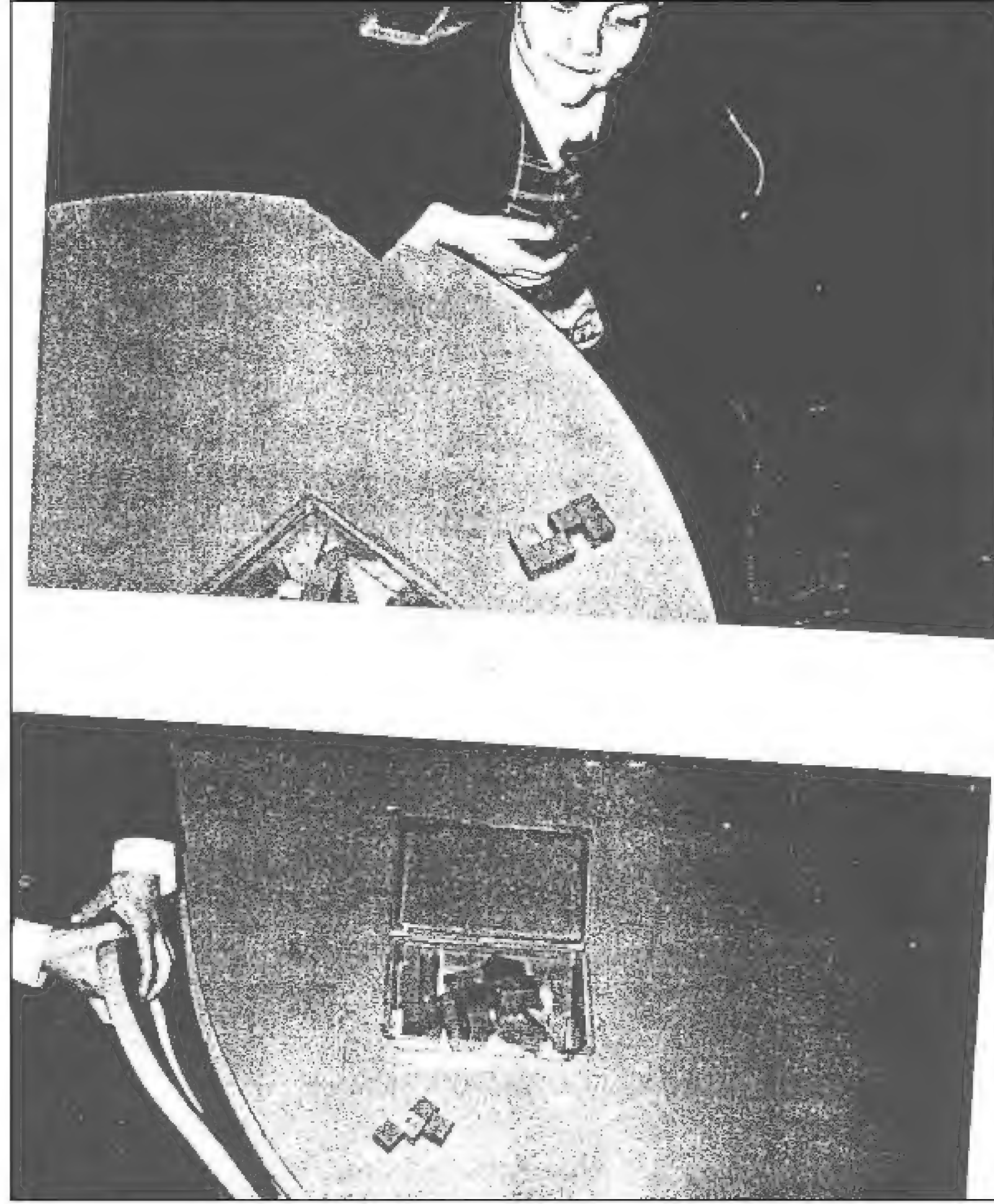
اختار بعضهم تقليد أشكال الأعداد بالطريقة التي نكتبها، في حين بحث آخرون عن طرق مختلفة لإيجاد بنى اقتصادية أكبر مع الاهتمام بالخصائص الهندسية (مثل رؤية هل تتناسب المكعبات فيما بينها). وأخيراً، انتقلت مجموعة من الأطفال من الموقف الذي أُعطي لهم في البداية لبناء بيت جديد، وبدؤوا ببناء كثير من الأعداد وكتابتها (حتى العدد 1000).

وتحوّل النشاط الذي كنا نعهده في الأساس صعباً وإبداعياً إلى نشاط متكرر لدى كثير من الأطفال. لذا، قررنا وضع بعض القيود (بصفتها متغيرات جديدة) بهدف إشراك الأطفال في استقصاء مسألة مختلفة نرغب من خلالها في بناء بيت على صورة العدد «5» بأقل عدد ممكن من المكعبات. وهكذا، فقد تحولت المسألة المتكررة بفضل تدخل المعلم إلى مسألة صعبة مرة أخرى.

تُعدُّ طريقة التحول المفاجئ للمتغير التعليمي هذا (Brousseau, 1997) مهمة في دراستنا العلاقة بين تنظيم الطفل حل المسألة والنبوغ الرياضي، حيث إنها تثير التفكير

التأملي (ما الجديد؟) وإعادة تنظيم عملية التفكير والعمل برمتها (ما الذي أحتاج إلى تعديله؟)، ومن ثم تمنح الطلاب فرصة إظهار إمكاناتهم.

حصلنا في عملنا التجريبي مع الأطفال الصغار على تأكيد راسخ بجدوى مثل هذا المنحى، لا سيما إذا أراد المرء تحديد الأطفال النابغين ورعايتهم. كان ديفيد ابن الخمسة أعوام يؤدي مهمة الحد الأدنى (انظر الشكل 7: 1)، وكان سعيداً بحله (4 مكعبات)، ولكنه كان لا يزال يبدو في «حالة تأهب». وفي هذه الأثناء، بدأنا مناقشة حلول الأطفال. وقدمت إحدى المجموعات حلاً بثلاثة مكعبات. وفجأة، بدأ ديفيد بعمل تغييرات على الترتيب الذي لديه، حيث اختفى شكل (التخميس)، في حين كان يركز على تقليص المهمة إلى حدودها الدنيا. ولكن اللافت للنظر في هذا، هو ردود فعل هذا الطفل وتجاوبه مع الشروط المتغيرة (هناك من توصل إلى حل أفضل). تُعدُّ حالة التأهب المستمرة هذه سمة مهمة من سمات الموهوبين، التي يمكن تفعيلها على نحو أفضل في مواقف التحدي مقارنة بالموقف العادي.



شكل 7 : 1

تقودهم حالة «التأهب» هذه إلى التحقق دائماً من الشروط جميعها، ومراجعة الموقف باستمرار. وإليكُم ملاحظة أخرى: يجيب طالب في الصف الرابع الأساسي في أحد اختباراتِه عن السؤال الآتي: «هل صحيح أنه إذا كان مجموع $a + c = 8$ ، فإن أ و ب عدنان مختلفان؟» تردد كريستوفر كثيراً بالقول أن العددين يجب أن يكونا مختلفين. ومع التقدم في حل أسئلة الاختبار، كان عليه أن يحل مسائل من معادلتين بمتغيرين: $a + b = 8$ ، $ab = 16$ ، فتوصل بسهولة إلى أن $a = 4$ و $b = 4$ ، ومن ثم عاد إلى مهمته السابقة، وصحّح إجابته.

ويمكننا أيضاً ملاحظة ظاهرة أخرى مثيرة، وهي أن ابتكار المعلم لموقف صعب قد يجعل الطلاب الموهوبين يحاولون استكشافه أكثر.

مثلاً، نستطيع القول أننا عندما نفّذنا النشاط ذاته مع طلاب الصف الأول الذين تتراوح أعمارهم بين (6-7 سنوات)، نظر كثير منهم إلى المسألة على أنها اعتيادية، وفقد

بعض الطلاب الاهتمام بها. ومع ذلك، فقد لاحظنا إحدى الطالبات تبحث عن طرق متعددة مختلفة لبناء شكل «5» باستخدام 4 مكعبات.

لم تبق هذه الطالبة نفسها منشغلة بهذه المسألة فحسب، بل أوجدت مسألة جديدة عندما بدأت البحث عن إمكانات بناء العدد «4» بأقل عدد ممكن من المكعبات. وهنا، حوّلت الطالبة المسألة إلى مسألة صعبة.

دور المعلم

يصبح دور المعلم حاسماً في بيئة التحدي الصعبة في المراحل جميعها:

- اختيار المسألة
- طريقة عرضها على الطلاب
- تنظيم عمل الطلاب
- تفسير النتائج
- المتابعة

يُعدُّ موقف المعلم وسلوكه من أهم شروط نجاح منحى مواقف التحدي. ولكن، كيف يستطيع المعلمون ضبط عمل الطالب؟ بالإشارة إلى مفارقات التعلم (التي شرحناها في الفصل السابق)، لا يزال الغموض يكتنف طريقة التوصل إلى حل لهذه المشكلة. فمن جهة، إن كل كلمة أو إيماءة تصدر عن المعلم يكون لها أثرها الإيجابي أو السلبي إزاء موقف التحدي. ومن جهة أخرى، يجب على المعلم أن يسيطر سيطرة تامة على الموقف (وبخلاف ذلك، فقد يصبح نشاط التعلم الرياضي نوعاً من أنواع الفنون والحرف تحت غطاء رياضي).

لم تهدنا تجربتنا إلى طريقة إجرائية واضحة، لكنها زودتنا بأمثلة يمكن أن تخضع لمزيد من الاستقصاء والبحث. وقد أتاحت لنا هذه الأمثلة صياغة مناحي المعلمين المفضلة في مواقف التحدي، وهي:

- منح الطفل فرصة التفكير: أن تكون معلماً مرناً.
- دعم رغبة الأطفال في تعلم المزيد عن الرياضيات.

- تحدّي الطلاب بمواقف غير رسمية: روح الدعابة.
 - دعم رغبة الأطفال في الانتقال إلى ما هو أبعد من المواقف المخطط لها مسبقاً.
 - إعطاء تلميحات عن الإجابة، لكن ليس الإجابة نفسها.
 - إدارة الحالات الخاصة بالنبوغ الرياضي.
 - استخدام خدع بسيطة على النحو الآتي:
- في أثناء توزيع مواد تُعالج يدوياً (Manipulative Materials) (قوالب، مكعبات إلخ) نسمح للأطفال بلمسها واللعب بها والإحساس بها إذ إن ذلك يزودنا أحياناً بأدلة مهمة على كيفية تنظيم الأطفال الأشياء (كيف يضعون المادة ويرتبونها، وينظّمونها، ويصنّفونها، ويبينون أشكالاً مختلفة.. إلخ).
 - عندما ينتهي الأطفال من اللعب بالمجسّمات المواد، نطلب إليهم كتابة تقرير؛ لأنه من المفيد في بعض الأحيان منحهم بعض الوقت لتفكيك ما بنوه. وهذا يفتح الباب أمام مجموعة متنوعة من العروض التوضيحية (هل سيعيد الطفل البناء مضيفاً إليه تفاصيل جديدة، أم سيرسم صوراً مختلفة تماماً).
 - عندما يُطلب إلى الأطفال أن يُطلعوا الآخرين على نتائجهم، من المهم أن نحفزهم إلى تقديم إيضاحات مفصلة، إذ غالباً ما نطلب إليهم أن يؤدوا دور المعلم الصغير، حيث يشرحون لشخص ما لم يفهم المسألة.
 - غالباً ما يطلب إلينا الطلاب أن نعلمهم أشياء معقدة. وأحياناً يكون الأثر التعليمي أكبر بكثير إذا تركهم المعلم ينتظرون. وعندئذٍ، قد يصبح الأطفال أكثر تحفيزاً عند البدء بتعليمهم ويقولون: لقد فهمناها، أخيراً!

دور الطالب

يختلف دور الطلاب في موقف التحدي اختلافاً كبيراً عن دورهم في نشاط التعلم العادي، إذ يتعين عليهم التكيف مع بيئة جديدة منفتحة، حيث لا يوجد لديهم أعمال حسابية محددة، أو تعليمات بما يجب عمله. وبناءً عليه، فإن أمامهم فرصة لـ:

- إظهار مناح مختلفة إزاء المسألة.

- التصرف على نحوٍ مختلف في المواقف المختلفة.
- التغلب على العوائق، وبناء وسائل متنوعة، واكتشاف علاقات جديدة.
- حل المسألة الرياضية استناداً إلى التراكيب والنظم مستخدمين الخصائص والتعريفات والتخمينات والبراهين.
- استخدام الاستدلال المنطقي بطلاقة وسيطرة ودقة.
- دمج المنطق والإبداع في حل المسائل.
- اختراع رموز وإشارات جديدة، واستخدام المخططات والرسوم التجريدية.
- استخدام التفكير التأملي.
- طرح أسئلة رياضية، ابتداءً مسائل جديدة، استقصاء، استخدام الرياضيات في المواقف غير الرياضية، النظر إلى ما حوله «بعين الرياضيات الثاقبة».

النتائج والتوصيات

هناك عدد من الدراسات التربوية المتصلة بالموهبة الرياضية، وقد طوّر الباحثون مجموعة متنوعة من نماذج الموهبة، وطبقوها استناداً إلى سمات وخصائص متنوعة للطلاب الموهوبين في الرياضيات. ويوفّر المختصون المؤهلون تأهيلاً عالياً للطلاب الموهوبين مجموعة مختلفة من برامج الإسناد مع مناهج متقدمة ومبادئ توجيهية. وتساعد كثير من المسابقات والمباريات والمنافسات الرياضية على البحث عن الأطفال الموهوبين في الرياضيات، ومن ثم العناية بتطويرهم.

ومع ذلك، لا تزال مشكلات تحديد الموهبة الرياضية ورعايتها بعيدة عن الحل، إذ يصاب كثير من الأطفال بملل منذ سن مبكرة بسبب المنهاج المبسط، الأمر الذي يترتب عليه فقدانهم الاهتمام بالرياضيات، وهذا ما يبذل قدراتهم العقلية. وعلى الرغم من نظام الاختبار الإبداعي، فإنه لا يسمح أبداً لبعض الأطفال بدخول البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين، إضافة إلى أن نظام التدريس العادي غير معد لتقديم المساعدة لهم بهذا الخصوص.

تهدف هذه الدراسة إلى جسر هذه الهوة، وتزويد معلمي المرحلة الابتدائية (K-6) بطرائق تعين على تحديد الأطفال الموهوبين في الرياضيات ورعايتهم داخل صفوف الطلاب ذوي القدرات المتعددة. وقد أطلقنا على هذا المنحى اسم «مواقف التحدي». ويرتكز هذا المنحى نظرياً على مفهوم كروتسكي للقدرة الرياضية، ونموذج شيدروفتسكي التطوري للأعمال التأملية، ومفهوم باشلارد (Bachelard, 1938) للعقبة المعرفية، وتمييز سيربنسكا بين التفكير النظري والتفكير العملي في الرياضيات، إضافة إلى نظرية بروسو للمواقف التعليمية.

استناداً إلى وجهة نظر كروتسكي (Kruitiski, 1976)، فقد عرّفنا القدرة الرياضية بصفاتها «السيبكة الرياضية للعقل» (Mathematical Cast Of Mind) التي تمثل مزيجاً فريداً للسمات النفسية التي تمكّن الأطفال الصغار من التفكير في البنى المختلفة، وفي تكوين العلاقات بين المفاهيم والبنى والبيانات والنماذج المختلفة وتعميمها وفهمها، وهذا ما يمكّنهم من حل المسائل الرياضية بنجاح أكبر مقارنة بالطلاب العاديين أو ذوي القدرات المتدنية.

يظهر هؤلاء الطلاب إمكانيات تفكير عالية في الاستدلال على المفاهيم الرياضية ونظم المفاهيم في سن مبكرة جداً، وذلك إلى جانب القدرة على تحليل البراهين التي يقدمونها. ويكونون أيضاً مستعدين منذ البداية للتفكير النظري بطريقة أفضل من غيرهم من الأطفال، الأمر الذي يكون أساساً متيناً للتفكير الرياضي البحت.

وقد تمثلت النقطة الحاسمة في دراستنا هذه في إدراك عدم إمكانية اكتشاف التفكير النظري ورعايته، إذا ظل الأطفال يتعاملون مع مسائل رياضية اعتيادية، ويطبقون العمليات الحسابية التي يعطيهم إياها المعلم، ويقول لهم ما الذي يتعين عليهم أن يفعلوه، وكيف يفعلونه.

لقد شرح بروسو مفارقات المواقف الصفية في نظريته المسماة نظرية المواقف التعليمية (Theory of Didactical Situations). ووفقاً لهذه النظرية، فقد ضمّنا

نموذجنا للتفوق الرياضي مفهوم «موقف تحدٍّ»، مفترضين أن الطفل سوف يظهر موهبته في الرياضيات في مواقف محددة فقط عند طرح سؤال حقيقي، وافترض مسألة حقيقية.

تستخدم «مواقف التحدي» المسائل مفتوحة النهايات والاستقصاء الرياضي. يفتح الموقف الصعب عمل الطالب في البدء ببناء المسألة، والبحث عن روابط بين البيانات وخبراته السابقة. ولما كان التحدي الحقيقي ممكناً عندما يكون الموقف جديداً بالنسبة إلى الطالب، فإن موقف التحدي يجب أن يحتوي على قطع للعلاقات مع ما تعلمه الطالب في السابق، حاثاً إياه على التفكير ملياً في عدم كفاية المعرفة السابقة، بحيث يبني وسائل وآليات عمل جديدة تتوافق والشروط الجديدة، مفعلاً بذلك إمكاناته الفكرية كلها.

يعطي موقف التحدي، بطبيعته، كثيراً من الفرص المتنامية للموهبة الرياضية من خلال:

- تزويد الطالب بفرصة مواجهة عائق ذي طبيعة رياضية بحتة يطلق عليه اسم «العقبة المعرفية». ولكي يتغلب على هذا العائق، ينبغي للطالب أن يعيد تنظيم معرفته الرياضية، وإيجاد روابط وبنى جديدة تتبع قوانين الاستدلال المنطقي. ونحن نرى أن المواقف التي تتوافر فيها هذه الشروط، تمكن المعلم من الكشف عن الموهبة الرياضية بين طلابه ورعايتها.
- تقديم مسألة ذات مستوى صعوبة يفوق قدرات الطلاب العاديين، حيث يطلب إلى الطالب تخطي ما هو متوقع طبيعياً من الأطفال في مثل سنّه، وإظهار النضج المبكر الذي يُعدُّ علامة على الموهبة الرياضية.
- المساعدة على إيجاد بيئة صديقة حيث يتنافس الطالب مع نفسه، ويُطلع الأطفال الآخرين على مكتشفاته، ويتعلم من الآخرين. وبذلك، تتاح الفرصة للطلاب الموهوبين في الرياضيات من غير ذوي التحصيل العالي، المشاركة على نحوٍ فاعل في الصف، وتحقيق النجاح.

لا يمكن إيجاد مواقف التحدي بصفقتها مهمة تعلّم بمعزل عن غيرها، حيث يمكن تحقيق إمكاناتها التطورية بصورتها الكاملة فقط ضمن نظام تعليمي متكامل يستند إلى

منهاج صعب شامل. وهذا يفسح المجال لإيجاد بيئة تعلّم تتيح لكل طفل إظهار الحد الأقصى لقدراته.

لذا، فإننا باستخدام نموذج مواقف التحدي لن نكون قادرين على إشراك الأطفال الموهوبين في النشاط الرياضي الحقيقي فحسب، بل مساعدتهم على زيادة قدراتهم العقلية.

وأخيراً، تتيح مواقف التحدي فرصة أخرى للطلاب النابغين: إذ بوسعهم التقدم أكثر على الدوام، والذهاب إلى أبعد من المواقف، وطرح أسئلة جديدة، والبدء باستقصائهم الخاص بهم، إضافة إلى أنهم يصبحون أكثر إبداعاً في أعمالهم الرياضية، وهذا ما يجعل ردة الفعل الرياضية العفوية هذه تظهر في بيئة التعلم بطريقة إيجابية.

ونحن نرى أن هذه السمة من سمات هذا المنحى مهمة من منظور تعليم الرياضيات للأطفال جميعهم. وفي الحقيقة، فإن دراستنا هذه تشجع على اتباع إستراتيجيات تعليمية مختلفة في الرياضيات، إذ لم يعد دور المعلم مقتصرًا على إعادة ترجمة المعرفة أو تدريس طرائق حل المسائل، بل أصبح دوره، في مواقف التحدي، وسيطاً بين النقاشات، ومستمعاً إلى أفكار الطلاب، وموجهاً لهم نحو الاكتشاف.

ونحن بمساعدتنا الطلاب على تخطي العوائق المتنوعة، يتعين علينا تشجيعهم على:

- تنظيم عملهم الرياضي
- الاستدلال الرياضي
- ضبط شروط متعددة (التحقق، التعديل، التغيير، إعادة التنظيم، معرفة المتناقضات، تحقق الصحة).
- اختيار إستراتيجيات فاعلة وأدوات لحل المسائل وتطويرها.
- التفكير ملياً في طرائق العمل الرياضي.
- إيصال نتائجهم بطريقة «رياضية» (شفهي/خطي، استخدام الرموز، تقديم تفسيرات صحيحة).

وهكذا يكون بوسعنا تحديد الأطفال النابغين الذين:

- يطرحون أسئلة عفوية تتجاوز المهمة المعطاة.
- يبحثون عن الأنماط والعلاقات.
- يبنون الروابط والبنى الرياضية.
- يبحثون عن مفتاح للمشكلة.
- ينتجون أفكاراً جديدة عميقة.
- يسيطرون على موقف حل المسألة.
- يولون اهتماماً بالتفاصيل.
- يطورون إستراتيجيات فاعلة.
- يتحولون بسهولة من إستراتيجية إلى أخرى، ومن بنية إلى أخرى.
- يفكرون تفكيراً ناقداً.
- يثابرون على الوصول إلى الأهداف.

وفي الوقت ذاته، يمكننا رعاية وإشباع فضولهم ورغبتهم في تعلم المزيد من الرياضيات، وتزويدهم بفرصة التقدم في تعلم الرياضيات، وإيجاد بنى جديدة، وافترض مسائل جديدة، وبذلك نعزز تطور قدراتهم الرياضية.

وبوجه عام، يُعدُّ هذا المنحى صعباً جداً في التدريس، إذ يتعين على المعلم التفكير باستمرار في كيفية تحدي الطلاب، والبحث عن طرق مختلفة لتحفيز عملهم، ويتعين عليه أيضاً إظهار قدر كبير من المرونة، والمقدرة على التصرف بعفوية لتغيير شروط الموقف الصفّي، وأن يكون مستعداً لحث الطلاب والاستجابة لهم عند طرحهم أسئلة لا يحضره حلّها فوراً.

إن من شأن الفهم الأفضل لكيفية مساعدة الأطفال ذوي الموهبة العالية على تطوير تفكير رياضي أكثر عمقاً أن يقودنا إلى تطوير المناحي التعليمية الفاعلة للطلاب جميعاً. وفي اعتقادي، أنه ينبغي لنا أن نتفق مع الملاحظة العامة الآتية التي أوردها يونغ وتاير (Young & Tyre, 1992): «إذا ما تفحصنا عن كثب العوامل التي تؤدي إلى إيجاد النابغين

والعابرة والموهوبين وذوي التحصيل العالي والأبطال وحاملي الأوسمة، فربما نكون أكثر قدرة على زيادة عددهم على نحوٍ كبير.»

قائمة المراجع

- Bachelard, G. (1938). *La Formation De L'esprit Scientifique*. Paris: Presses Universitaires De France.
- Bednarz, N., & Poirier, L. (1987). *Les Mathématiques Et L'enfant* (Le Concept Du Nombre) – Bande Vidéo. Montreal: UQAM.
- Brousseau, G. (1997). *Theory Of Didactical Situations In Mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Burjan, V. (1991). Mathematical Giftedness—Some Questions To Be Answered. In F. Moenks, M. Katzko, & H. Van Roxel (Eds.), *Education Of The Gifted In Europe: Theoretical And Research Issues: Report Of The Educational Research Workshop Held In Nijmegen (The Netherlands) 23–26 July 1991* (Pp. 165–170). Amsterdam/Lisse: Swetz & Zeitlingen Pub. Service.
- Dunham, W. (1990). *Journey Through Genius*. New York: Penguin Books.
- Greenes, C. (1981). Identifying The Gifted Student In Mathematics. *Arithmetic Teacher*, 14–17.
- Greenes, C. (1997). Honing The Abilities Of The Mathematically Promising. *Mathematics Teacher*, 582–586.
- Kennard, R. (1998). Providing For Mathematically Able Children In Ordinary Classrooms. *Gifted Education International*, 13 (1), 28–33.
- Krutetskii V. A. (1976). *The Psychology Of Mathematical Abilities In School Children*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Kulm, G. (1990). New Directions For Mathematics Assessment. In G. Kulm (Ed.) *Assessing Higher Order Thinking In Mathematics*. Washington, Dc: American Association For The Advancement Of Science.
- Lyons, M., & Lyons, R. (1989). *Défi Mathématique. Manuel De L'élève*. 3–4–5–6. Laval: Mondia Editeurs Inc.
- Lyons, M., & Lyons, R. (2001–2002). *Défi Mathématique. Cahier De L'élève*. 1–2–3–4. Montreal: Chenelière Mcgraw–Hill.
- Miller, R. (1990). Discovering Mathematical Talent. Eric Digest #E482.

- Mingus, T., & Grassl, R. (1999). What Constitutes A Nurturing Environment For The Growth Of Mathematically Gifted Students? *School Science And Mathematics*, 99(6), 286–293. Programme De Formation De L'école Québécoise (2001). Québec, 2001.
- Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model*. Connecticut: Creative Learning.
- Ridge, L., & Renzulli, J. (1981). Teaching Mathematics To The Talented And Gifted. In V. Glennon (Ed.), *The Mathematical Education Of Exceptional Children And Youth: An Interdisciplinary Approach* (Pp. 191–266). Reston, VA: NCTM.
- Shchedrovitskii, G. (1968) *Pedagogika I Logika*. Unedited Version (In Russian).
- Sheffield, L.(1999) Serving The Needs Of The Mathematically Promising. In L. Sheffield (Ed.), *Developing Mathematically Promising Students* (Pp. 43–56). Reston, VA: NCTM.
- Sierpinska, A.(1994). *Understanding In Mathematics*, London: The Falmer Press.
- Young, P., & Tyre C. (1992). *Gifted Or Able?: Realising Children's Potential*. Open University Press.



عمليات حل المسائل الرياضية لدى الطلاب التايلانديين الموهوبين

معهد تطوير تدريس العلوم والتقنية

سوباترا باتفيسان Supattra Pattivisan

بانكوك، تايلاند مارغريت نيس Margaret L. Niess

جامعة ولاية أوريغون



ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص عمليات حل المسائل التي يستخدمها الطلاب التايلانديون الموهوبون في حل المسائل الرياضية غير الاعتيادية. وقد شارك في هذه الدراسة خمسة طلاب تايلانديين موهوبين، حيث مارس كل واحد منهم طريقة التفكير بصوت عالٍ قبل الشروع في حل ثلاث مسائل غير اعتيادية تركز على نظرية الأعداد (Number Theory) والتوافيق (Combinatorics) والهندسة (Geometry) على التوالي. واشتملت بيانات الدراسة على أشرطة فيديو للتفكير بصوت عالٍ، ومقابلات، وحلول الطلاب المكتوبة، إضافة إلى الملاحظات الميدانية للباحثة. نجم عن هذه النتائج نموذج تايلاندي لعملية حل المسائل التي فصلت السلوك المتبع في كل مرحلة من المراحل الأربع، وهي: الفهم والتخطيط والتنفيذ والتحقق. وأسهمت السلوكات فوق المعرفية في أنشطة المشاركين في كل مرحلة من هذه المراحل، وقدمت النتائج أيضاً خمس فئات للأدلة ذات صلة بعمليات حل المسائل لدى الطلاب تمثلت في: المعرفة الرياضية المتقدمة، الاستعداد

لاستخدام طرائق حلول بديلة متعددة، تذكّر المعارف والخبرات السابقة والاستعداد لأخذها في الحسبان، والاعتماد على الوجدان، ودعم الآباء والمعلمين.

خلفية الدراسة

يُعدُّ حل المشكلات أحد أشكال التعلم الاستقصائي، حيث تطبق المعرفة الموجودة في موقف جديد أو غير مألوف من أجل اكتساب معرفة جديدة (Killen, 1996; Sternberg, 1995). وتتطلب المشاركة في حل المسائل تنسيق عمليات المعرفة وما فوق المعرفة، واختيار الإستراتيجيات المناسبة وتطبيقها، إضافة إلى تعديل السلوك ليتواءم ومطالب المهام المتغيرة (Montague, 1991). وقد اقترحت مجموعة متنوعة من النماذج لوصف العمليات التي يستخدمها من يحلّون المسائل منذ البداية إلى أن يتمكنوا من حل مهامهم. مثلاً، يتألف نموذج بوليا من أربع مراحل، هي: فهم المسألة، وضع خطة، تنفيذ الخطة، والنظر إلى الوراء (Polya, 1957). وقد عدّل كاروفالو وليستر (Carofalo And Lester, 1985) أخيراً نموذج بوليا، بإضافة مكونات المعرفة وما فوق المعرفة موضحة في أربع مراحل على النحو الآتي: التوجه، التنظيم، التنفيذ، والتحقق. وقدم منتاغو وأبلجيت (Montague And Applegate, 1993) نموذجاً يركز على سبع عمليات معرفية، هي: (القراءة، إعادة الصياغة، التصور، الافتراض، التقدير، الحساب، والتحقق، إضافة إلى ثلاث عمليات فوق معرفية، هي: (التعليم الذاتي، والاستجواب الذاتي، والمراقبة الذاتية). وقد أكد نموذجان فقط، هما نموذج غاروفالو وليستر (Garofalo And Lester) ونموذج مونتاج وأبلجيت، على استخدام الطلاب الموهوبين العمليات فوق المعرفة في الأدب. وقد أشارت البحوث التي أجريت على هذه النماذج إلى استخدام الطلاب الموهوبين إستراتيجيات فوق معرفية في حل المسائل. وأشارت أيضاً إلى استخدام جوهرى للتعليم الذاتي (Self-Instruction) على امتداد المسألة، إضافة إلى الاستجواب الذاتي (Self-Questioning) على نحوٍ متكرر في أثناء قراءة المسألة وبعد قراءتها، وكذلك أنشطة التقويم والمراقبة الذاتية الفاعلة.

يُعرّف الطلاب الموهوبون في الرياضيات أنهم الطلاب القادرون على القيام بعمليات رياضية تماثل تلك التي يقوم بها الطلاب الكبار، حيث يستطيعون استخدام عمليات تفكير نوعية مختلفة في حل المسائل (Sowell, Zeigler, Bergwell, & Cartwright, 1990). وفي الوقت ذاته، تتطلب عملية الحل الناجحة للمسائل الرياضية قدرة الطلاب على اختيار الإستراتيجيات المعرفية الملائمة، واستخدام فهم المسألة وتمثيلها وحلها (Mayer, 1992; Schoenfeld, 1985). تتضمن هذه القدرات المعرفة فوق المعرفية التي تعدّ ضرورية للتعلم وحل المسائل عالية المستوى (Brown, 1978). وقد أثبتت البحوث أن المعرفة والعمليات فوق المعرفية تساعد من يحلون المسائل ليصبحوا أكثر كفاية في تناول المسائل من جوانب ثلاثة، هي: (أ) تحديد المسألة وتكوين تمثيل عقلي لعناصرها، (ب) اختيار خطط وإستراتيجيات معرفية ملائمة لتحقيق الهدف، (ج) تحديد العوائق التي تعيق عملية التقدم والسيطرة عليها (Davidson & Sternberg, 1998). وتشتمل العملية فوق المعرفية لحل المسائل على عمليات تخطيط مسائل محددة ومراقبتها وتقويمها لا سيما في تكوين التمثيلات العقلية، واختيار الإستراتيجيات الملائمة (Flavell, 1992; McCormick, 2003). يؤدي استخدام العمليات فوق المعرفية إلى دعم من يحلون المسائل في أثناء عملية الحل، ويحسن قدراتهم نحو تحقيق الهدف، إذ كلما زادت سيطرتهم على الإستراتيجيات التي يستعملونها ومراقبتها، أصبحت قدرتهم على حلها أفضل (Furtunano, Hecht, 1990; Tittle, & Alvarez, 1991; Kapa, 1998; Swanson, 1990).

تُعرّف المسائل غير الاعتيادية أنها تلك المسائل التي لا يكون الطلاب فيها على معرفة بمواقف المسألة، ولا يتوقع أن يكونوا قد حلّوها في الماضي، أو صادفوها في المنهاج بانتظام. وتستلزم المسائل غير الاعتيادية مرونة في التفكير وامتداداً للمعرفة السابقة، ويمكن أيضاً أن تشتمل على مفاهيم وأساليب ستُدرّس بوضوح في مراحل متأخرة، وقد تتضمن اكتشاف روابط بين الأفكار الرياضية. واكتشف الباحثون أن المسائل الأكثر صعوبة تحتوي على إمكانات تفعيل وتنشيط الأداء فوق المعرفي إلى حد يتمكن فيه من يحلون المسائل من تنظيم عملياتهم المعرفية وضبطها على نحوٍ واعي. وإضافة إلى ذلك، يحبذ الطلاب الموهوبون حل المسائل غير الاعتيادية؛ لما تحويه من صعاب في التعامل معها.

وهكذا، فمن المرجح أن تساعد المسائل غير الاعتيادية على تنشيط الطلاب الموهوبين لإظهار قدراتهم العالية في حل المسائل.

درس الباحثون كيفية حل طلاب الثانوية الموهوبين المسائل الرياضية غير الاعتيادية. وأشارت النتائج التي توصلوا إليها إلى أن الطلاب الموهوبين يقضون وقتاً أطول في قراءة مسائل الرياضيات، وإعادة صوغها بمفرداتهم الخاصة، حيث تعينهم قدرة إعادة الصياغة هذه على فهم المسألة، وتشير أيضاً إلى إحدى السمات التي يتميزون فيها عن الآخرين في حل المسائل؛ فهم أكثر قدرة على التعبير اللفظي من غيرهم، وتزداد قدرتهم هذه عند مواجهتهم مسألة أكثر تعقيداً. إنهم يتذكرون النظريات لتوليد معلومات جديدة، ويطبقون أيضاً المعرفة السابقة على المسألة، ويستعملونها بهدف الوصول إلى معرفة إضافية ذات صلة بالمسألة (Lawson & Chinnappan, 1994; Sriraman, 2003). ويحدد الطلاب الموهوبون فرضياتهم في المسألة، وكثيراً ما يضعون معادلة أو حلاً حسابية بعد قراءة المسألة، وعادة ما يلجؤون إلى تقسيم المسألة إلى مسائل فرعية. ويحددون أيضاً الهدف قبل وضع خطة لحل المسألة، ويحلونها بطريقة منتظمة، ويستعملون إستراتيجيات فاعلة. ويعيدون أيضاً حل المسألة من خلال قراءتها كلها، ويعيدون عمليات الحساب، ويفحصون الخطوات والعمليات ويتحققونها.

وعلى أي حال، فالمشاركون في كتابة الدراسة هم من أصحاب الثقافة الغربية التي تختلف عن الثقافة الآسيوية ولا سيما الثقافة التايلاندية، ويقولون إن الطلاب الآسيويين يتعرضون للرياضيات في المدرسة والبيت على نحوٍ يفوق ما يتعرض له طلاب الولايات المتحدة (Geary, 1996)، ويؤدي أيضاً الجانب الاجتماعي، مثل الثقافة واللغة، دوراً في القدرة على حل المسألة، ولا سيما من حيث إدراكها وفهمها وتعريفها وتمثيلها. وارتأوا أيضاً أن الجانب الاجتماعي ربما يعين على تسهيل فهم المسألة والتفكير التباعدي في الحلول الممكنة (Pretz, Naples, & Sternberg, 2003). ومن المنطقي أن نفترض أن الاختلافات الثقافية قد تقود الطلاب إلى الأداء بطرق متباينة عند انهماكهم في حل مسألة رياضية.

وإذا نظرنا إلى وضع تربية الموهوبين في تايلاند، فإننا نلاحظ عدم توافر معرفة أو مصادر كافية لتعزيز تطور قدرات النابغون ورعايتها. وينجم عن هذه المشكلات وجود نظام فاشل وغير مجدٍ في رعاية الطلاب الموهوبين (Office of The National Education Commission – Onec, 2004). يُضاف إلى هذه الصعاب عدم إجراء عددٍ كافٍ من البحوث تتعلق بحل المسائل الرياضية لدى الطلاب التايلانديين الموهوبين، حيث إن هناك دراستين فقط ركزتا على تطوير برنامج إثرائي، بدلاً من فهم عملية حل المسألة لدى هؤلاء الطلاب (Klaimongkol, 2002; Thipatdee, 1996). وبناءً على ذلك، فإننا نرى أن هناك حاجة إلى دراسة كيفية تفكير طلاب الثانوية التايلانديين، ومعرفة الإستراتيجيات التي يستخدمونها عند حل مسائل غير اعتيادية. أما هدف هذه الدراسة فيتلخص في تفحص سؤالي الدراسة، وهما:

1. ما طبيعة عمليات حل المسألة التي يستخدمها الطلاب التايلانديون عند حلهم مسائل رياضية غير اعتيادية؟
2. ما السلوكات فوق المعرفية التي يظهرها الطلاب التايلانديون عند حلهم مسائل رياضية؟

خلفية البحث

من الطرق المستخدمة في تايلاند لتعزيز قدرات الطلاب الموهوبين في الرياضيات، مشاركتهم في أولمبياد الرياضيات الدولي (International Mathematical Olympiad, Imo). ويُعدُّ هذا الأولمبياد بطولة عالمية في الرياضيات تُعقد سنوياً لطلاب المرحلة الثانوية. وينظر إلى هذا الحدث بصفته إستراتيجية لتعزيز الموهبة الرياضية وتقويتها (Wieczerkowski, Cropley, & Prado, 2000). وقد خولت الحكومة التايلاندية معهد تعزيز التدريس في العلوم والتقانة صلاحية اختيار الممثلين التايلانديين لهذه المسابقة السنوية منذ عام 1989. وفيما يتعلق بمشروع أولمبياد تايلاند للرياضيات (Thai Mathematical Olympiad, Tmo)، يتعيّن على طلاب المرحلة الثانوية النابغين في الرياضيات من أنحاء البلاد جميعها إتمام جولتين من الاختبارات كل سنة للمشاركة

في المشروع. يركز الاختباران على المسائل الرياضية غير الاعتيادية التي يتضمنها كتاب الصف الحادي عشر وفقاً للمنهاج الوطني. وقد تقدم إلى مشروع أولمبياد تايلاند للرياضيات في شهر يونيو عام 2005 ما مجموعه سبعة آلاف وتسعمئة واثنان وثمانون طالباً متفوقاً، تقدم منهم ما مجموعه ستة آلاف وثمانمئة وواحد وستون طالباً للجولة الأولى من الاختبار، الذي تضمن فحص قدراتهم على حل المسائل الرياضية من خلال أسئلة من نوع اختيار من متعدد، وأسئلة ذات إجابات قصيرة. وقد وقع الاختيار على اثنين وأربعين منهم فقط من الجولة الأولى للاختبار ليتقدموا للجولة الثانية، وكانت أسئلة الرياضيات جميعها مفتوحة النهاية، حيث يطلب إلى المشاركين إظهار حلولهم المكتوبة خطياً. وأخيراً، اختير أربعة وعشرون طالباً ممن اجتازوا الاختبار الثاني ليشاركوا في مشروع أولمبياد تايلاند للرياضيات. وألحق هؤلاء الطلاب بمشروع أولمبياد تايلاند للرياضيات في المعسكر التدريبي في معهد تعزيز تدريس العلوم والتقانة (Institute For The Promotion Of Teaching In Science And Technology, Ipst). وفي أثناء التدريب، اختير ستة طلاب ليمثلوا تايلاند في أولمبياد الرياضيات الدولي. وقد أجريت هذه الدراسة البحثية عندما كان أربعة وعشرون طالباً موهوباً يشاركون في المعسكر التدريبي لمشروع أولمبياد تايلاند للرياضيات.

المشاركون

استخدم الباحث العينة القصدية في اختيار المشاركين من مجموع الطلاب الموهوبين الأربعة والعشرين داخل المعسكر. وعلى الرغم من اختيارهم بموجب اختبار القبول، حيث كان محتوى المنهاج مخصوصاً بالصف الحادي عشر، فإن صفوفهم تفاوتت من الثامن حتى الثاني عشر. وهكذا، فقد تباينت مستويات الطلاب من حيث الخلفية الرياضية. وعلى الرغم من ذلك، فهم يمتلكون خبرات سابقة في حل المسائل الرياضية غير الاعتيادية عبر امتحان القبول الذي طلب إليهم في حينه أن يكتبوا حلولاً مكتوبة. وبالنظر إلى التعريف المستخدم للطلاب الموهوبين في هذه الدراسة، فقد اقتضت مشاركة الطلاب على الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، مع أن هؤلاء الطلاب كانوا قادرين على حل مسائل

رياضية كتلك التي يحلها عادة الطلاب الأكبر سنّاً (Sowells, Et Al., 1990). واستخدم الباحث أيضاً معايير أخرى في تحديد الطلاب ذوي الخلفية المماثلة في الرياضيات، حيث أخذ في الحسبان ما يأتي: (أ) حصول الطلاب على العلامات نفسها في الجولة الثانية من امتحان القبول بمشروع أولمبياد تايلاند للرياضيات، (ب) عدم مشاركتهم بالمعسكر التدريبي في العام السابق، و (ج) كونهم في مستوى الصف العاشر أو أقل. وبذلك، فقد اختير خمسة طلاب ممن انطبقت عليهم المعايير من الطلاب السبعة مع ضمان التنوع في المدارس، والصفوف، والنوع الاجتماعي، والعمر. وكان المشاركون أربعة ذكور وفتاة واحدة، تراوحت أعمارهم حين مشاركتهم بين ثلاثة عشر عاماً وثلاثة شهور، وستة عشر عاماً وستة شهور، وكانوا ملتحقين بأربع مدارس و صفوف مختلفة (الثامن والتاسع والعاشر). كانت ثلاث مدارس منها في العاصمة التايلاندية، بانكوك، في حين كانت مدرسة واحدة خارج العاصمة. وقد أُعطي المشاركون أسماءً مستعارة، مثل: براديا، سيرا، وودي، نيبا وساكد (Pradya, Sira, Wude, Nipa, Sakda) لغرض إعداد تقرير النتائج.

اختيار المسألة

تألفت المسائل الرياضية لهذه الدراسة من ثلاث مسائل غير اعتيادية، اختيرت وعُدلت من مصادر متعددة، منها: مجلات الرياضيات، والكتب المدرسية، واختبارات المسابقات (Apssimon, 1991; Covington, 2005; Gardiner, 1987; Krantz, 1996; Posamenteir & Schulz, 1996; Posamenteir & Salkind, 1996; Schoenfeld, 1985). ودرس الباحث أيضاً منهاج التدريب قبل وضع مجموعة من المسائل وفقاً للمعايير الآتية:

- تكون المسائل غير اعتيادية، أي لا تكون مألوفة لدى الطلاب، ولم يسبق لهم أن حلّوها من قبل، ولم يسبق لهم أيضاً أن وجدوا مثلاً في منهاج الرياضيات. تتطلب المسائل غير الاعتيادية مرونة في التفكير، وتوسيعاً للمعرفة السابقة، وقد تشتمل أيضاً على مفاهيم وأساليب ستُدرّس صراحة في مرحلة لاحقة، إضافة إلى أنها قد تتضمن اكتشاف الروابط بين الأفكار الرياضية.

- تشمل المسألة مجالات المحتوى الرياضي فيما يتصل بنظرية الأعداد والتوافقيات (Combinatorics) والهندسة، التي تمثل الموضوعات الرئيسية لتدريب الطلاب على أولمبياد الرياضيات الدولي.
- تتحدى المسائل عمليات تفكير الطلاب، أي أنها يجب أن تختبر المستويات العليا لمجال المعرفة وفقاً لتصنيف بلوم المتمثل في: التحليل والتركيب والتقييم (Bloom, Et Al., 1956).
- لا تتطلب الحلول مهارات ومفاهيم رياضية لم يسبق للطلاب تعلمها بموجب المنهاج الوطني.

تألفت مجموعة المسائل من ثلاث عشرة مسألة: ست منها عن نظرية الأعداد، وثلاث منها عن التوافقيات، في حين كانت المسائل الأربع الأخرى عن الهندسة. اختبرت مجموعة المسائل من حيث الصدق من سبعة خبراء ضالعين في الرياضيات وفي تدريسها. اختار الخبراء مسألة في كل مجال، واقترحوا تغذية راجعة مهمة للدراسة. أما المسائل الثلاث التي استخدمت في الدراسة فهي موضحة في الشكل (1:8).

- **المسألة الأولى:** هل يأتي يوم الجمعة الثالث عشر Friday the 13th كل عام؟
وضح ذلك.
- **المسألة الثانية:** هناك 15 فريقاً يشاركون في بطولة ما. ويلعب كل فريق مع كل فريق من الفرق الأخرى مرة واحدة فقط. ويحصل الفريق على ثلاث نقاط للفوز، ونقطتين للتعادل، ونقطة واحدة للخسارة. وعند انتهاء المباراة، يحصل كل فريق على مجموع نقاط يختلف عن الآخر. وتكون مجموع نقاط الفريق الذي يحصل على أقل مجموع للنقاط 21 نقطة. اشرح لماذا يكون لدى الفريق صاحب أعلى مجموع نقاط تعادل واحد على الأقل.
- **المسألة الثالثة:** مثلث متساوي الساقين، حيث الضلع $AB = AC$. والزاوية AB تساوي 20 درجة. D نقطة على الساق AB ، حيث الزاوية ACD تساوي 60 درجة. E نقطة على الساق BC ، حيث الزاوية EAC تساوي 50 درجة. جد مجموع الزاوية CDE .

شكل 1:8 المسائل الثلاث المستخدمة في الدراسة

جمع البيانات

جُمعت البيانات على أساس فردي بين المشاركين والباحث. وحدد كل مشارك موعداً لثلاثة لقاءات لحل واحدة من ثلاث مسائل باستخدام طريقة التفكير بصوت عالٍ، تبعها مقابلة شخصية. وكانت مواعيد المقابلات أسبوعية في أثناء عملية التدريب، وكانت هذه المقابلات تتم قبل التدريب أو بعده. وعرض الباحث في المقابلة الأولى صورة عامة للمشاركة عن الإجراءات الواجب اتباعها ولا سيما طريقة التفكير بصوت عالٍ. حيث يتأمل كل طالب في التعليمات، وي طرح أي سؤال قبل البدء بحل عينة من المسائل. وتستغرق عملية التدريب على طريقة التفكير هذه مدة خمس عشرة دقيقة. وقد أعاد الباحث تشغيل شريط الفيديو، وناقش إستراتيجيات تطوير مهارات المشاركة لإتقان هذا الأسلوب.

ومن ثم أُعطي المشاركون المسألة الأولى وبدؤوا بقراءتها بصوت عالٍ، وطرحوا أسئلة ليتحققوا فهم الكلمات الواردة فيها قبل البدء بحلها. ولم يطرح الطلاب جميعهم أسئلة في هذه المرحلة. وتحدث المشاركون بصوت عالٍ موضحين تفكيرهم وهم يكتبون الحل على الورقة، وقد أعطوا الوقت الذي يريدون لحل كل مسألة. وكان معدل الوقت الذي استغرقه المشاركون نحو عشرين دقيقة لكل مسألة، تبعها مقابلة مدتها خمس عشرة دقيقة. ومع نهاية كل لقاء، كان الباحث يصرّ على كل مشارك عدم الإفصاح عن طبيعة المسائل للمشاركين الآخرين.

النتائج

حللت البيانات المدونة لتكوّن في مجموعها نموذجاً لعملية حل المسألة لدى الطلاب التايلانديين. وقد اتُخذ لهذه الغاية نموذج كاروفالو وليستر ونموذج مونتاغيو وأبلجيت مرجعين لتحليل الجوانب فوق المعرفية، حيث يركز النموذجان على السلوكات فوق المعرفية، إضافة إلى استعمالهما وصف عمليات حل المسألة في الدراسة لدى الطلاب النابغين. ولما كان تصنيف السلوكات بصفاتها معرفية وفوق معرفية على نحو دقيق، يُعدُّ أمراً صعباً، فقد استخدم بعض الباحثين مصطلح معرفي- ما وراء معرفي. ولأغراض هذه الدراسة، فقد ربطت هذه السلوكات بمراحل حل المسألة، وحددت على أنها عمليات فوق معرفية. وقد نجح

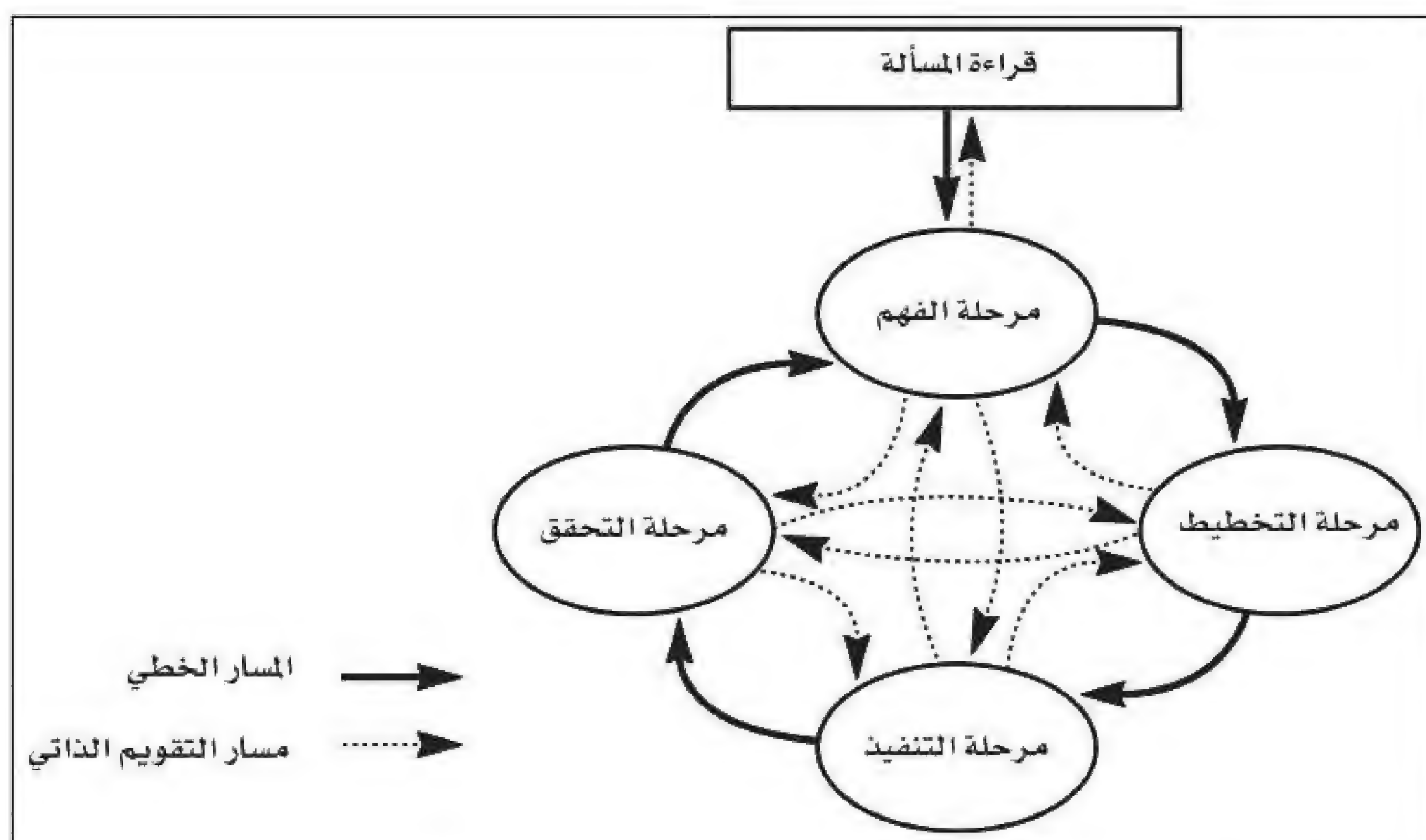
الطلاب النابغون في هذه الدراسة عموماً في عرض عملياتهم لحل المسائل الرياضية غير الاعتيادية، إذ قد حلوا المسألتين الأولى والثانية دون أدنى تردد، على الرغم من أن بعضهم لم يحل المسألة الأولى بصورة كاملة (حيث نسوا أن يأخذوا في الحسبان السنة الكبيسة في حلولهم). ومع أن اثنين من الطلاب قد واجها صعوبة في التوصل إلى إجابة للمسألة الثالثة في بداية الأمر، فإنهما قد أفلحا في حلها في نهاية المطاف.

نموذج الطلاب التايلانديين لحل المسألة

جرى تصوّر سلوكات الطلاب التايلانديين التي نوقشت ضمن نموذج من أربع مراحل موضحة في شكل (2:8)، أُطلق عليها اسم: الفهم والتخطيط والتنفيذ والتحقق، طُوّرت من دراسة غاروفالو وليستر. وكانت مرحلة الفهم من أهم المراحل في توجيه الطلاب الموهوبين نحو النجاح في حل مجموعة المسائل. بعد قراءتهم المسألة قراءة جهرية، حدد الطلاب الأسئلة التي ينبغي طرحها. وقد ذكر الطلاب معطيات المسألة وفسروها ومثّلوها في صور أو جداول، إضافة إلى تنظيمها تنظيمًا منهجيًا. واستخدم الطلاب أسلوب إعادة قراءة المسألة بهدف تحقق صحة تمثيلاتهم. ولوحظ أن معرفة الطلاب المسبقة كانت ضرورية عند تفسيرهم المعطيات، وعادوا إلى أي مفهوم ذي صلة قبل تطوير خطة الحل، وتضمنت هذه المرحلة أيضاً التأمل في صعوبة المسألة ومألوفيتها.

كانت المرحلة الثانية هي مرحلة التخطيط، حيث توصل الطلاب إلى معطيات جديدة، ومثّلوا المسائل بصور أو رموز أو جداول، إضافة إلى تنظيمها على صورة خطة، واستخدموا الإستراتيجيات الفاعلة، منها: رسم الصور، أو عمل الجداول، أو البحث عن أنماط عن طريق تطبيق المفاهيم الرياضية ذات الصلة بنظرية الأعداد وأساسيات العد والهندسة في حل المسائل، وقد أعيد تقويم الخطط وتحقق صدقها، واشتقت خطة جديدة عندما تبين عدم صدق الخطط الحالية.

أما المرحلة الثالثة فكانت مرحلة التنفيذ، حيث اقترح الطلاب جواباً نهائياً عن طريق إجراء حساباتهم في هذه المرحلة، وكتابة جمل رياضية منطقية تدعم خططهم، وأخيراً كتابة النتائج التي توصلوا إليها.



شكل 8:2 نموذج الطلاب التايلانديين لحل المسألة

كانت المرحلة الأخيرة هي مرحلة التحقق التي تشتمل على تحقق الطلاب إجاباتهم المكتوبة. وربما يكونون في هذه المرحلة قد أعادوا قراءة المسألة ليتحققوا حلولهم.

عندما كان الطلاب منهمكين في حل المسائل، لم تسر عملية تفكيرهم بترتيب خطي بدءاً من مرحلة الفهم وصولاً إلى مرحلة التحقق، حيث أظهرت أعمالهم أنهم، وهم ينفذون كل مرحلة من مراحل الحل، لم يكونوا يتقدمون بطريقة خطية من المرحلة الأولى إلى الأخيرة، ومن ثم، فقد كان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة هو أن هذا النموذج ليس خطياً. وقد استخدم مصطلح التقويم الذاتي المقتبس من مونتاغو وأبلجيت في كل مرحلة؛ لمعرفة متى يراقب المشارك تفكيره وأعماله، ويظهر سلوكاً وجدانياً في أثناء حله المسألة. وبعبارة أخرى، فقد أثر التقويم الذاتي في أفعال المشاركين في كل مرحلة من مراحل النموذج.

المرحلة: الفهم**1. تحديد المسألة**

- قراءة/إعادة قراءة/ إعادة كتابة المسألة والمعطيات والسؤال.

2. تحليل المسألة

- تمثيل المسألة بصور أو جداول.
- توضيح/تفسير/تنظيم المعطيات.
- الربط بالخبرات السابقة.
- التأمل في المسألة.

3. التقويم الذاتي**المرحلة: التخطيط****1. وضع خطة**

- معالجة المعطيات وتوليدها.

2. قياس الخطة

- تطبيق المعرفة السابقة/المفاهيم الرياضية، والنظريات.
- استخدام الإستراتيجيات (البحث عن الأنماط/عمل جداول).
- التنبؤ بالإجابات الصحيحة/ استخدام التقديرات.

3. مراجعة الخطة

- تحديد هل كانت الخطة ذات معنى.
- تغيير الخطة إذا لم تنجح.

4. التقويم الذاتي**المرحلة: التنفيذ**

- تنفيذ الحسابات
- بناء جمل رياضية منطقية
- كتابة النتائج/ الإجابة
- التقويم الذاتي

المرحلة: التحقق

- تفحص معقولية النتائج.
- أعد قراءة المسألة والحلول لكي تتحققها.
- انتقل إلى خطة جديدة بناءً على تحقق النتائج.
- التقويم الذاتي.

وصف عمليات حل الطلاب التايلانديين المسألة

يظهر الطلاب في أثناء مرحلة الفهم سلوكاً محدداً في محاولتهم لفهم المسألة بعد قراءتها بصوت جهوري. تشتمل أعمالهم على قراءة المسألة، وكتابة و/أو إعادة كتابة المعطيات، وكتابة السؤال باستخدام بعض الكلمات الواردة فيه، وإعادة كتابته. ولما كانت المسألة الأولى على صيغة سؤال قصير جداً، فقد أعادوا كتابة السؤال باستخدام بعض الكلمات الواردة فيه. وعندما واجه المشاركون معلومات كثيرة في المسائل الطويلة، حاولوا كتابة المعطيات من خلال فهمهم المسألة. أما في المسألة الثانية، فاستعرض الطلاب معطيات كل جزء على حدة في أوقات مختلفة. وأظهرت تصرفاتهم أنهم لم يأخذوا في الحسبان المعطيات جميعها في وقت واحد. وفكر الطلاب أيضاً في المطلوب في المسألة، ولماذا طُرح.

وود (Wude): عمّ تسأل المسألة؟ تسأل عن أعلى مجموع للنقاط.

ساكدا (Sakda): لماذا يحصل الفريق الأقل نقاطاً على 21 نقطة؟ ولماذا

يجب أن يكون لدى الفريق الأعلى نقاطاً تعادل واحد على

الأقل؟

وأما ما يخص المسألة الهندسية كالمسألة الثالثة، فقد كتب الطلاب المعطيات جميعها، في حين كانوا يرسمون صورة لتحقيق حصولهم على كل شيء تعرضه المسألة قبل مواصلة حلولهم. وفي الوقت ذاته، أشارت الأشكال التي رسمها الطلاب إلى استعمالهم تمثيلاتهم في عمليات الحل. ولم يكن التمثيل بالصورة مهماً لفهم المسألة الهندسية فحسب، بل ساعدهم أيضاً على وضع خطة للحل. ورسم بعض الطلاب أكثر من صورة، وكانوا يكررون رسم الصور إذا أخفقوا في التوصل إلى طريقة لحل المسألة، إذ اعتقدوا أن الصورة الكبيرة تزودهم بتصور أفضل للمسألة وحلها. وأظهرت الدلائل أيضاً تمثيلات أخرى استخدمها الطلاب في عملياتهم لمساعدتهم على فهم المسألة، كعمل جداول أو كتابة تقويم (مفكرة).

نيبا (Nipa): أفكر في التقويم، هناك سبعة أيام في التقويم، أنا أكتب تقويماناً الآن.

براديا (Pradya): أعمل أولاً جدولاً للسنة.

حاول الطلاب بعد كتابتهم المعطيات، توضيحها إلى أكبر قدر ممكن، وفي الواقع، كانت إيضاحاتهم مستندة إلى معرفتهم السابقة بالرياضيات. وعلى نحو ما هو الحال في المسألة الثانية، فقد فكروا جميعاً في عبارة «يلعب كل فريق مع الفريق الآخر مرة واحدة فقط». وأشارت تفسيراتهم إلى أنهم يمتلكون فكرة حول أساسيات العدّ.

براديا: حسناً يلعب كل فريق أربع عشرة مرة.

سير: خمسة عشر فريقاً يلعبون مع كل فريق آخر، مرة واحدة. وهذا يعني أن الفريق الأول سيلقي الأفرقاء الأربعة عشر الأخرى.

نيبا: يلعب كل فريق أربع عشرة مرة.

وودي: دعونا نرى الفريق الأول. يجب أن يلقي الفريق الأول الفرق الأربع عشرة الأخرى.

ساكدا: أي أن كل فريق يلقي الأفرقاء الأخرى أربع عشرة مرة. وبذلك، يلعب الفريق أربع عشرة مرة.

كتب الطلاب في المسألة الثالثة المعطيات جميعها، كل جزء على حدة، عندما كانوا يرسمون الصورة. وفي الوقت ذاته، دمجوا معرفتهم السابقة فيما يخص المثلث المتساوي الساقين بالمعطيات والحسابات لمعرفة الزوايا الأخرى وطول الضلعين في أثناء عملية الرسم.

ويلاحظ خلال مرحلة الفهم، أن الطلاب فكروا في المسائل من حيث مألوفية معرفتهم المسألة والصعاب التي واجهوها في أثناء عملهم لفهم المسألتين الأولى والثالثة.

ساكدا: أما ما يتعلق بهذه المسألة، فلم أر مثلاً من قبل، الجمعة الثالثة عشرة.

سيراً: كيف نحل هذه المسألة؟ أنا مرتبكة. الجمعة الثالثة عشرة.

نيباً: لا أستطيع حلها.

التخطيط: بحث الطلاب التايلانديون في أثناء مرحلة التخطيط عن خطط حل عن طريق المعطيات، والإتيان بمعلومات جديدة. وعندما وضعوا خططهم للمسألة الثانية، ركزوا على جملة معينة، ألا وهي: «يحصل الفريق على ثلاث نقاط للفوز، ونقطتين للتعادل، ونقطة واحدة للخسارة.» ساعدتهم هذه الجملة على الإتيان بالمعلومات نفسها، كل لعبة تنتج أربع نقاط.

ثم انتقل الطلاب إلى الجملة الآتية، وهي: (عند انتهاء المباراة، يحصل كل فريق على مجموع نقاط يختلف عن الآخر. ويكون مجموع نقاط الفريق الذي يحصل على أقل مجموع للنقاط 21 نقطة)، وكوّنت هذه الجملة قيماً على خططهم. وقادت عملية التلاعب في المعطيات، والمعلومات الجديدة، هؤلاء الطلاب نحو تحديد الخطط الآتية لمعرفة المجموع الكلي للمباريات المنجزة، ومجموع النقاط التي حصل عليها أعلى فريق قبل إثبات السؤال المطروح (أي، لماذا يجب أن يكون لدى الفريق الأعلى نقاطاً تعادل واحد على الأقل؟).

أوضح الطلاب الأسباب الكامنة وراء خططهم للمسألة الأولى على النحو الآتي: بدأت خطة وودي بتحديد يوم الجمعة في الأول من يناير، وبحث بعد ذلك عن الجمعة الثالثة عشرة في العام نفسه. استمر في بحثه بتحريك الأول من يناير إلى السبت فالأحد وهلم جرّاً، إلى أن حدد سبع حالات للسنة (السنة التي يكون فيها عدد أيام شهر فبراير ثمانية وعشرين يوماً)، وعلى نحو مماثل للحالات السبع الأخرى للسنوات التي يكون عدد أيام شهر فبراير فيها تسعة وعشرين يوماً. وخططت نيبا في البداية لحل هذه المسألة مستخدمة التناقضات كما قالت، «كيف سأحلها؟» أعتقد أن يوم الجمعة الثالث عشر يحدث سنوياً، أو أفترض عدم حدوثه سنوياً، وعندئذٍ أجد التناقض. «بينما لم ينته بها الأمر إلى استخدام هذه الطريقة، فقد درست مجموعة متنوعة من المسائل الرياضية لتحديد طريقة حل المسألة، حيث قالت: «أتعدّ هذه المسألة مسألة توافقيات أم مسألة نظرية أعداد؟» لقد وجدت الآن طريقة للحل.

واجه بعض الطلاب صعوبة في وضع خطط للمسألة الثالثة. وفي الوقت ذاته، أشارت الأدلة إلى محاولة بحثهم عن طرق متعددة لحل هذه المسألة. إذ حاول ساكدا حلها باستخدام الهندسة الإقليدية وعلم المثلثات. وقد بحث عن طرق متعددة لحل المسألة، كرسم خط ورسم دائرة واستعمال قانون الجيوب (Law of Sines). وقام أيضاً باستحضار ما تعلمه في اليوم السابق عندما توصل إلى خطة حل تستخدم الفرجار في رسم الدائرة التي تمر بالنقطتين (G, D)، وتلتقي مع الساق (BC) عند النقطة (F). وواجهت نيبا صعوبة وهي تدرس كثيراً من الخطط للمسألة الثالثة، حيث رسمت خطاً عمودياً وخطاً موازياً، لكن هذين الخطين لم يؤديا الغرض. وأخيراً، تمكنت من التوصل إلى طريقة لحل المسألة، حيث رسمت الخط (C, F) وحصلت على الجواب.

تتبع الطلاب بالحل عندما وضعوا خطة للمسألة الأولى. مثلاً، اعتقد كل من نيبا وسيرا وبراديا أن يوم الجمعة الثالث عشر يحدث كل سنة، وكان سكادا يعرف من خبرته السابقة أن ذلك يحدث كل عام.

أشار الطلاب عندما وضعوا الخطط إلى المفاهيم الرياضية التي اعتقدوا أنها يمكن أن تستعمل في خططهم، فقد فكر سكادا في مبدأ برج الحمام، لكنه لم يستخدمه في خطة الحل، في حين استخدم وودي نظرية الباقي للعدد 7 للمسألة الأولى، وعلم المثلثات للمسألة الثالثة. وأشارت هذه المناحي إلى استخدام الطلاب معرفتهم الرياضيات في الحلول التي قدموها.

ساكدا: أوريما نحتاج إلى استخدام مبدأ برج الحمام.

وودي: أخذت التاريخ في الحساب باستخدام نظرية الباقي للعدد 7.

وودي: أفكر في كيفية استخدام علم المثلثات في حل هذه المسألة.

عند تقويم الطلاب لخطة ما، طبقوا معرفتهم السابقة بنظرية الأعداد وأساسيات العد والهندسة، حيث استخدموا مفهوم الباقي في المسألة الأولى؛ ليظهروا أن يوم الجمعة الثالث عشر (Friday 13) يحدث كل عام، حيث وضع وودي الأول من يناير بصفته يوم الجمعة، ثم أخذ يبحث عن يوم الجمعة الثالث عشر في العام نفسه، وأي جمع أخرى في العام نفسه لا

يصادف فيها يوم الجمعة الثالث عشر، وواصل هذه العملية بنقله اليوم الأول من يناير إلى السبت فالأحد وهلم جرا، إلى أن حصل على سبع حالات للسنة التي يكون عدد أيام شهر يناير فيها ثمانية وعشرين يوماً، وسبع حالات أخرى للسنوات التي يكون عدد أيام شهر يناير فيها تسعة وعشرين يوماً.

تمثل هدف الطلاب في المسألة الثانية في محاولة إثبات، لماذا يجب أن يكون لدى الفريق الحاصل على أعلى عدد من النقاط تعادل واحد على الأقل. ومع أنهم أثبتوا حلولهم بطريقة البرهان المستندة إلى التناقضات، فإن استدلالاتهم قد تباينت. وقد عدّ براديا أن الفريق الحاصل على أعلى عدد من النقاط قد لعب أربع عشرة مرة، وحصل على خمس وثلاثين نقطة، وعلّل ذلك بقوله أنه إذا لم يحصل هذا الفريق على أي تعادل، فسيكون لدى الفريق فوز وخسارة فقط، ومن ثم، يجب أن يكون عدد النقاط فردياً؛ لوجود ثلاث نقاط للفوز أو نقطة واحدة للخسارة. وعندما ضرب العدد الزوجي في العدد الفردي تبين له أن الناتج كان عدداً زوجياً. ولما كان العدد 14 هو عدداً زوجياً، فإن مجموع النقاط النهائي يجب أن يكون زوجياً، لكن العدد 35 عدد فردي.

في حين اعتقدت سيرا أنه إذا لم يحصل هذا الفريق على أي تعادل، فعندئذٍ يجب أن يفوز الفريق إحدى عشرة مرة، ويخسر ثلاث مرات بحيث تكون النتيجة على النحو الآتي: $36 = 3 + 33$ نقطة. وتعني هذه النتيجة أن الفريق الحاصل على أعلى نقاط دون أي تعادل يجب أن يحصل على ست وثلاثين نقطة على الأقل، لكن هذا الفريق حصل على خمس وثلاثين نقطة فقط. أمّا نيبا، فقد افترضت أن الفريق لم يحصل على أي تعادل، فوضعت المعادلة الآتية التي تمثل النقاط عندما يلعب الفريق أربع عشرة مرة ويفوز بـ (x) من المرات: $14 + 2x = 3x + (14 - x)$ نقطة. ولاحظت أن $2(7 + x)$ عدد زوجي، وأن 35 عدد فردي.

افترض وودي أن القيم x, y تشير إلى عدد مرات الفوز والتعادل. وبعد أن حل المعادلات تبين له أن قيم $y = 21 - 2x$ ، وأن $21 - 2x$ عدد فردي، وأن قيمة x كانت أكبر من صفر؛ وبذلك، توصل إلى أن $(y \geq 1)$. في حين عدّ سكادا أن مجموع نقاط الفريق الكلية ستكون

اثنين وأربعين إذا فاز في المباريات جميعها. وفي كل مرة يخسر فيها الفريق ينقص عدد نقاطه بواقع نقطتين من أصل اثنين وأربعين نقطة، لكن مجموع نقاطه كان خمسة وثلاثين. وعلى هذا، تكون هذه النتيجة مستحيلة، أي حصول الفريق على خمس وثلاثين نقطة إذا نقص رصيده بواقع نقطتين من مجموع النقاط الاثنين والأربعين مع كل خسارة.

طبّق وودي قانون الجيوب على المسألة الثالثة. وبهذا التطبيق، توصل إلى معادلة المثلثات، وحاول معرفة قيمة الزاوية (CDE) ومع ذلك، لم يحل هذه المعادلات. ولجأ إلى استخدام طريقة التجربة والخطأ، بدلاً عن ذلك. وظل يغيّر قيمة الزاوية في المعادلة إلى أن توصل إلى الحل.

يلاحظ في مرحلة التخطيط، استعمال الطلاب إستراتيجيات ذات كفاية كبيرة، مثل: عمل الجداول، واستخدام الرموز، والبحث عن أنماط لتمثيل المعلومات، حيث افترض براديا في المسألة الأولى اليوم الخاص بتاريخ 13 يناير واستخدم المتغير x ليمثله، حيث مثل المتغير x الأحد أو الاثنين أو الثلاثاء أو الأربعاء أو الخميس أو الجمعة أو السبت، ووضع الباقي الذي وجدته في الجدول. أما سكادا، فرسم جدولاً يحتوي على الشهور وعدد الأيام في ذلك الشهر، والباقي لحل المسألة الأولى.

استخدم ثلاثة طلاب، هم: سيرا، وودي ونيبا الرموز عند وضع معادلات للمسألة الثانية، واستخدم الطلاب أيضاً متغيرات لتمثيل قيمة الزاوية التي كانوا يحاولون معرفتها في المسألة الثالثة. وعندئذ بدؤوا بمقارنة هذه الزاوية بغيرها من الزوايا، وبحثوا أيضاً عن أنماط عندما حلوا المسألة الأولى. مثلاً، بحث وودي عن نمط يوم الجمعة الثالث عشر بعد أن وضع الأول من يناير بصفته يوم جمعة، وبحث عن أيام الجمع الأخرى في شهر يناير بعد الأيام يوماً يوماً، وأوضح الأربع عشرة حالة التي يقع فيها الأول من يناير في يوم الجمعة، السبت، الأحد..... الخميس، وذلك للسنوات التي يكون فيها عدد أيام شهر فبراير ثمانية وعشرين يوماً، والسنوات التي يكون عدد أيام شهر يناير فيها تسعة وعشرين يوماً.

وتبيّن وجود أدلة تثبت أن الطلاب قد تحققوا جدوى خططهم، وأنهم بحثوا عن خطط فاعلة، وأنهم كانوا يغيرون من خططهم في أثناء هذه المرحلة.

ساكدا: أربع عشرة حالة فقط. هل من المفيد كتابة مفكرة؟ ليس بالأمر الجيد فعل ذلك.

وودي: ثمة طرق أخرى أسهل من هذه الطريقة؟
براديا: في الخطوط يتعين عليّ أن أمدّها؟ هل هو الخط الممدود الذي يُعدُّ الأكثر فائدة للحصول على الإجابة؟ أي الخطوط أفضل؟ حسناً، قد يكون هذا الخط جيداً.

التنفيذ: نفّذ الطلاب في أثناء هذه المرحلة العمليات الحسابية عن طريق تطبيق الصيغ الرياضية للوصول إلى الجواب النهائي. وكما هو الحال في المسألة الثانية، فقد كتب ثلاثة طلاب «جمع 15 و 2» عندما حسبوا عدد المباريات في هذه المسابقة. وتشير هذه الجملة إلى معرفتهم المعادلة ذات الحدين $C_{(15,2)}$. ويلاحظ أن نيبا لم تذكر هذه الكلمات، لكنها حسبت النتيجة بالطريقة ذاتها. فيما حسب سيرا النتيجة عن طريق إيجاد مجموع تسلسل المباريات التي أقيمت، وهو $105 = (14 \times 15) / 2 = 1 + 2 + 3 + \dots + 12 + 13 + 14 = \text{مرات}$. واستخدم الطلاب كافة مجموع صيغة التسلسل الحسابي لحساب مجموع التسلسل 21, 22, 23, ..., 35 في حلهم هذه المسألة. وحل بعض الطلاب معادلات للتوصل إلى متغير غير معروف كما فعل كل من وودي وسيرا في المسألة الثانية.

وودي: نحصل من هاتين المعادلتين على: $2x + y = 21$

سيرا: نطرح المعادلة الثانية من المعادلة الأولى فتحصل على:

$2a + b \geq 21$. أم... لحظة من فضلك، إذا افترضنا أن الفريق صاحب أعلى نقاط ليس لديه أي تعادل، فهذا يعني أن $B=0$. وعندئذٍ نحصل على: $3a + c \geq 35$ و $a + c = 14$. ولما كانت $2a \geq 21$ ، فإن $a \geq 10.5$.

عادةً ما استخدم الطلاب عبارات رياضية منطقية تدعم خطّهم قبل كتابة النتيجة أو الجواب النهائي.

نيبا: إنها تحدث كل عام، لأنني أعتقد أن الثالث عشر من يناير يصادف يوم الجمعة، في حين يقع الثالث عشر من الأشهر الأخرى في بقية الأيام الستة. وبناءً عليه، هناك يوم جمعة يقع في الثالث عشر في كل سنة.

سيراً: إذا لم يحصل هذا الفريق على أي تعادل، يجب أن يفوز إحدى عشرة مرة ويخسر ثلاث مرات كي يحصل على النتيجة $36 = 3 + 33$ نقطة. وهذا يعني، أن الفريق الحاصل على أعلى النقاط دون أي تعادل، يجب أن يحصل على مجموع نقاط يساوي 36 في حده الأدنى، لكنه حصل على 35 فقط، وهذا تناقض واضح. وبناءً عليه، يجب أن يكون لدى الفريق صاحب أعلى نقاط تعادل واحد على الأقل.

التحقق: فحص الطلاب التايلانديون في أثناء المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التحقق، عملياتهم ونتائجهم أحياناً، للتحقق أن الحل ذو معنى. وكانوا عادة يراجعون خطط الحل عندما لا تنجح هذه الخطط، وأعادوا فحص ما عملوه، وكانوا قادرين على توضيح أسباب الحلول التي قدموها. وعندما تحققوا صحة الحلول، أعادوا قراءة المسألة، وتحققوا صحة الحلول المكتوبة باستخدام عمليات دورية للثبوت من الخطوة الموضوعية من حيث فائدتها في حل المسائل. وكانت نيبا الطالبة الوحيدة التي أولت اهتماماً بتحقيق إجابة المسألة الثانية. وقد توقفت عن الكلام في أثناء هذه المرحلة ثلاث دقائق إلى أربع. لذا، طلبت إليها الباحثة أن تتحدث بصوت عالٍ بما كانت تفكر فيه.

الباحثة: بمَ تفكرين؟

نيبا: أتفحص إجابتي، أتفحص ما كتبت، أهو صحيح أم خطأ؟ عاودت قراءة السؤال، ثم قرأت إجابتي مرة أخرى، والآن انتهيت من كل ذلك.

ومع أن الطلاب الآخرين لم يظهروا أنهم تحققوا إجاباتهم على نحو مباشر، فإن من الواضح أن نيبا قد فعلت ذلك، وتحقق الطلاب أيضاً ما فعلوه في الخطوة قبل تأكيد إجاباتهم.

وودي: لقد سبق لي أن تحققت الحالات كلها، أربع عشرة حالة، تحدث الجمعة الثالثة عشرة في الحالات جميعها، وبناءً عليه، فهي تحدث كل عام.

براديا: حصلنا عليها جميعاً، لدينا اثنا عشر شهراً في السنة.

وتثبت وودي أيضاً من عملياته الحسابية مرة أخرى بعد حصوله على النتيجة باستخدام صيغة المعامل ذي الحدين لمعرفة مجموع المباريات التي أُقيمت، ثم أعاد كتابة النتيجة لتحقيق صحتها.

وودي: هل هي صحيحة؟ صحيحة. هل هي مجموع المباريات البالغ عددها 105 مباريات؟

بعد تنفيذ سكادا حساباته لمعرفة عدد المباريات التي أُقيمت، لاحظ أن النتيجة أكبر كثيراً مما قاله: «إنها كبيرة جداً، هل أخطأت في مكان ما؟ هناك 105 مباريات لخمس عشرة فريقاً». عند هذه النقطة، تحقق الأمر ليتأكد أن إجابته ذات معنى. ومع ذلك، لم يظهر أي طريقة محددة لتحقيق الإجابة.

التقويم الذاتي: إضافة إلى المراحل آنفة الذكر جميعها، أظهر الطلاب مراراً عبارات تشير إلى التقويم الذاتي، تعينهم على مواصلة حل المسألة، إلى أن تمكنوا من إنجاز المهمة. لقد استخدم مصطلح «التقويم الذاتي» (Self-Evaluation) بصفته فئة للترميز في دراسة مونتاغ وأبليجيت عندما قوّم الطلاب أنفسهم بصفاتهم قادرين على حل المسائل، أو عندما استخدموا جملة المتكلم عند الحديث عن أدائهم. ولأغراض هذه الدراسة، قُسمت عبارات التقويم الذاتي إلى نوعين: أولاً، أظهر الطلاب المراقبة الذاتية لأعمالهم وهم يحلون المسألة، إلى أن توصلوا إلى الحل كاملاً. وثانياً، استخدم الطلاب جملاً وجدانية عند تقويمهم أنفسهم بوصفهم قادرين على حل المسائل، من حيث مدى ثقتهم بأنفسهم والصعاب والإحباطات التي واجهوها، إضافة إلى ما يبذلونه من جهد في أثناء حلهم المسائل. يمثل جدول 8: 1 مجموعة من الأمثلة على عبارات التقويم الذاتي في كل فئة من الفئات.

جدول 1٠8 مقتطفات من عبارات التقويم الذاتي

التقويم الذاتي	مقتطفات من الأمثلة
المراقبة الذاتية	<p>ماذا بعد؟ ما الذي أفعله الآن؟</p> <p>ساكدا: أين الطريق إلى الحل؟ كيف ستجد الإجابة؟</p> <p>ساكدا: استمر بالمحاولة، واصل العمل.</p>
الوجدان	<p>نيبا: آه... فهمت، وجدتتها.</p>
• الثقة	<p>وودي: هل هي صحيحة؟</p> <p>براديا: لا أعرف إن كان بمقدوري حلها أم لا.</p> <p>براديا: لا أجد شيئاً غير صحيح مما قمت به كله.</p> <p>ساكدا: أعتقد أن بوسعي تخمينها.</p>
الوجدان	<p>نيبا: لا أعرف ماذا سأفعل، ليس بوسعي حلها.</p>
• الصعوبة/ الإحباط	<p>سير: كيف نحل هذه المسألة؟ أنا مرتبك.</p> <p>ساكدا: آه... لا أستطيع التفكير في كلمات لتفسير ذلك.</p> <p>نيبا: أرسم صورة جديدة. هذه الصورة صغيرة جداً. لقد أربكتني كثيراً.</p> <p>عندما أراها لا أستطيع التفكير البتة.</p> <p>ساكدا: لا أستطيع تخمين المسألة. أنا مرتبك ومتوتر جداً.</p> <p>ساكدا: لماذا لا أستطيع التفكير فيها؟ لا أستطيع التوصل إلى أي شيء.</p>
الوجدان	<p>وودي: يجب أن نفكر ببطء، فكر ببطء.</p>
• الجهد	<p>وودي: ام م م... يحتاج الأمر إلى تفكير كثير.</p> <p>ساكدا: آه... أنا كسول للتفكير في المجموع.</p> <p>براديا: أنا كسول جداً الآن.</p>

مناقشة النتائج

تصف هذه الدراسة نموذجاً يستحوذ على عمليات الحل للطلاب التايلانديين النابغين. وأشارت النتائج إلى أن عمليات حل الطلاب كانت تركز على التحليل المنطقي والإستراتيجيات المنظمة. وقد أظهروا مقدرة عالية في التعبير لفظياً عن أفكارهم،

وتفسير استدلالاتهم للحلول. وقد أظهرت هذه المقدرة مدى فهمهم للبنى والإستراتيجيات الرياضية الشبيهة بتلك الموضحة في دراسة هينز (Heinz, 1993). وكانت نتائج الدراسة منسجمة مع الدراسات الأخرى، حيث كان المشاركون فيها من الثقافات الغربية. وقد كانت النتائج منسجمة ولا سيما ضمن سياق إستراتيجيات المسألة التي استخدمها الطلاب النابغون مثل: رسم الصور، وعمل الجداول، أو البحث عن أنماط بهدف تسهيل فهمهم المسائل (Gorodetsky & Klavir, 2003; Montague, 1991; Montague & Applegate, 2003; Sriraman, 2000). تبين بحوث الثقافة الغربية أن الطلاب التايلانديين النابغين طبقوا معرفتهم السابقة على المسألة، أو الموقف غير المألوف. وقد استفادوا من المعرفة الرياضية المتنوعة في استحضار النظريات، والاعتماد عليها بهدف إيجاد معلومات إضافية ذات صلة بالمسألة واستنباطها (Goro Detsky & Klavir, 2003; Lawson & Chinnappan, 1994; Overtoon-Corsmit, Dekker & Span, 1990). وقد لوحظ أن الطلاب التايلانديين الموهوبين يكثرون من المحادثة والحوار عند مواجهتهم بمسائل صعبة جداً. وتعدُّ هذه النتيجة مماثلة لما قام به الطلاب الأمريكيون في دراسة سريرامان.

واستناداً إلى تحليل النتائج، برزت أدلة رئيسة ذات صلة بعمليات الطلاب لحل المسائل تتألف من خمس فئات، هي: المعرفة الرياضية المتقدمة، الرغبة في أخذ طرائق الحلول البديلة المتعددة في الحسبان، تذكر المعرفة والخبرات السابقة والرغبة في استخدامها، الاعتماد على الحالة الوجدانية، ودعم المعلمين والآباء. ففي الفئة الأولى، دمجت المفاهيم الرياضية المتقدمة في حلول الطلاب، منها: قانون الجيوب، وصيغة المعامل ذي الحدين، وصيغة مجموع التسلسل الحسابي. وكانت تلك المفاهيم جميعها تدرس في الصفين الحادي عشر والثاني عشر ضمن المنهاج التايلاندي الوطني. ومع ذلك، فقد اكتسب الطلاب، الذين ليسوا في هذين الصفين، المعرفة السابقة بطريقة ما. وأشارت هذه النتيجة إلى وجود فهم لدى هؤلاء الطلاب للمفاهيم الرياضية عالية المستوى، وهي إحدى سمات الطلاب الموهوبين. وأشارت النتائج أيضاً إلى القدرة العالية على حل المسائل، وتطبيق هذه المفاهيم المتقدمة للتوصل إلى حل صحيح للمسألة.

وفي الفئة الثانية، بحث الطلاب عن طرائق بديلة للحل في أثناء تفكيرهم في المسائل؛ إذ حاولوا فهم المسألة وحلها باستخدام مجموعة متنوعة من الطرائق عند مواجهتهم لأي صعب. وكما هو الحال في المسألة الثالثة، فقد أظهر كل من سكاذا ونيبا في حلها، رغبتهما وقدرتهما على دراسة مسارات مختلفة، بدلاً من الإصرار على المسارات التي لا خير فيها. ومع ذلك، فقد اعتمدت الطرق التي اتبعها في البحث عن مسارات بديلة على معتقداتهما وخبراتهما السابقة المتصلة بالتعامل مع المسائل الرياضية.

أما الفئة الثالثة، فتشير إلى وضوح تأثير معرفة الطلاب السابقة، حيث طبق الطلاب أساليب وإستراتيجيات كانوا قد استخدموها في السابق، فقد أشار وودي إلى استخدامه منحى علم المثلثات في المسألة الهندسية؛ لأن هذه الطريقة، وبحسب خبرته في حل هذا النوع من المسائل، قد أوصلته إلى الحل في أكثر من 60% من الحالات. وكان متخوفاً أيضاً من إخفاقه في حل المسألة إذا استخدم الهندسة الإقليدية. ومع ذلك، فقد كان ينوي محاولة رسم بعض الخطوط إذا أخفق في التوصل إلى الإجابة باستخدام علم المثلثات. أما ما يتعلق بالمسألة الأولى، فقد اكتسب سكاذا خبرة معرفة الجمعة الثالثة عشرة في التقويم السنوي، حيث قال «في الحقيقة، أنا دائماً أبحث عن يوم الجمعة الثالث عشر في كل تقويم سنوي. مثلاً، سيكون في شهر يناير في العام القادم، يوم الجمعة هو الثالث عشر من يناير. وتبين لي أن هذا يحدث كل عام، وهذه مسألة رياضية، يجب أن تربط الجمعة الثالثة عشرة بنظرية الأعداد. واعتقد أن ثمة مسألة أخرى كنت قد قرأتها وهي تتعلق بيوم رأس السنة الجديدة».

ويلاحظ أن السلوك الوجداني (السلوك المستند إلى العاطفة أكثر من المعرفة والأفكار والأفعال) في الفئة الرابعة أدى دوراً مهماً في عملية حل المسائل لدى الطلاب الخمسة النابغين. وكانت هذه النتائج منسجمة مع نتائج كارلسون وبلوم (2005 Carlson And Bloom) وديبيلس (1998 Debellis). وكما أوضح جولدن (2000 Goldin) فقد زاد القائمون على حل المسائل الرياضية من الطرق التي يمكن استعمال الوجدان فيها لتوجيه خطواتهم، والتأثير في معرفتهم بطريقة بناءة في حل المسائل. ففي هذه الدراسة، كان الوجدان واضحاً جلياً من حيث الثقة بالنفس، والإحباط،

والجهد. فقد اعتمد الطلاب على ثقتهم بأنفسهم لمراقبة إحباطهم وقلقهم، محوّلين هذه المشاعر إلى تحفيز قادهم في نهاية المطاف إلى التوصل إلى الحل. لقد حافظت دافعتهم على الاهتمام الذي لديهم، وشجعتهم على مواصلة العمل لحل المسألة بفاعلية. وزيادة على هذا، فقد عبر الطلاب عن مشاعر إيجابية، وهم يحاولون حل المسألة. وأشار أحد الطلاب، مثلاً، إلى أنه كان متوتراً بسبب مستوى صعوبة إحدى المسائل المعطاة، مع أنه لم يكن تحت وطأة تحديد الوقت، كما قال سكاذا: «شعرت بالتوتر. ومع ذلك، هذا ليس اختباراً، وبوسعي أن أستغرق الوقت الذي أريد. لذا، واصلت العمل».

أما الفئة الخامسة، فتتمثل في ملاحظة دعم المعلمين والآباء الواضح بحسب إجابة وودي لسؤال طرح في المقابلة. إذ يعتقد أن الدعم الكبير قد ساعده كي يصبح قادراً على حل المسائل.

الباحثة: ما الذي يجعل المرء قادراً على حل المسائل، في رأيك؟
 وودي: كل شيء على ما أظن. أما أنا، فقد حظيت بدعم متميز من والدي، وساعدني معلمي كثيراً، وكانت أُمي تبحث على الدوام عن مسألة رياضية هنا وهناك، وتطلب إليّ أن أحلها، وكنت أحب أيضاً قراءة الكتب الرياضية.

لا تظهر إجابة الطالب هذه مثلاً على دعم المعلمين والآباء للطلاب فحسب، بل إنها توضح جانباً من تأثير الثقافة التايلاندية. وينسجم هذا الدليل مع الدراسات في هذا المجال، إذ ينظر الآباء في الثقافة الآسيوية إلى تعليم الأبناء بصفته أعلى سلم أولويات التربية والتنشئة. وتؤكد هذه الثقافة على تعليم الأبناء، مع وجود أولوية لتعلم الرياضيات (Hatano, 1990; Geary, 1996)، وأظهرت هذه القيمة الثقافية للرياضيات أيضاً الاختلافات في استثمار الأبناء وأولياء الأمور والمعلمين تعلم الرياضيات (Geary, 1994; Stevenson & Stigler, 1992). وربما يكون تركيز الثقافة التايلاندية على أهمية تعليم الأطفال عاملاً مهماً في نجاح هؤلاء الطلاب في عملية حل المسائل الرياضية.

محددات الدراسة

مع أن الطلاب لم يسبق لهم أن رأوا المسائل من ذي قبل، فإن هناك احتمالاً بانحراف النتائج بسبب المعرفة السابقة لدى الطلاب، إذ يمكن أن تكون خلفيتهم ومعرفتهم وخبراتهم في حل المسائل الرياضية السابقة قد أثرت بعض الشيء في طريقة تناولهم المسألة والحلول التي توصلوا إليها. وكان عدد المسائل الرياضية التي طرحت على الطلاب قليلة ومحدودة بمحتوى رياضي معيّن. وربما تكون الأنماط المحددة من المسائل قد أثرت في أدائهم إذا كانوا غير مرتاحين، أو غير متخصصين في هذا الجانب من المحتوى. ولم يواجه المشاركون أي معضلة في التعبير لفظياً عن عملية تفكيرهم، على الرغم من أنها كانت تجربتهم الأولى في ممارسة التفكير بصوت عالٍ. وربما تكون طريقة التفكير بصوت عالٍ قد طورت من عمليات تفكيرهم، وساعدت على تحسين طرائقهم مقارنة بطريقة التفكير التقليدية. وقد لا يكون المشاركون قد عبروا عن أفكارهم جميعها، بسبب الجهد الإضافي الذي يتعين عليهم القيام به نتيجة تطبيقهم أسلوب التفكير بصوت مرتفع. إضافة إلى ذلك، يفترض أن يكون الطلاب قد أجابوا عن أسئلة المقابلة كلها بعيداً عن التحيز أو الاهتمام باحترام الذات.

التداعيات المستقبلية للبحث

لقد أُجريت الدراسة في أثناء وجود المشاركين الخمسة في معسكر للتدريب. وربما تختلف النتائج لو أُجريت على عدد أكبر من المشاركين مدة أطول من الوقت. وهناك حاجة إلى إجراء دراسة مستقبلية تراقب العمليات والسلوكات وتقارن بينها، عند التعامل مع الطلاب داخل بيئتهم المدرسية بدلاً من بيئة معسكرات التدريب. وقد ساعد غياب تحديد الوقت على التخفيف من عبء الضغط على الطلاب، وأعانهم أيضاً على تفعيل قدرتهم على حل المسائل. وهناك حاجة في الدراسة المستقبلية إلى أخذ عامل الوقت في الحسبان، عند قيام الطلاب بحل مسائل رياضية غير اعتيادية؛ من أجل تعزيز بحث الطلاب عن مسار حلهم. وتشير النتائج إلى استخدام الطلاب التايلانديين النابغين المعرفة السابقة على نحوٍ فاعل، مستعملين مجموعة متنوعة من المعرفة، وامتلاكهم القدرة العالية على التعبير

لفظياً، وتفسير تعليلاتهم للحلول التي توصلوا إليها. وأنهم قادرون أيضاً على دمج المفاهيم الرياضية المتقدمة في عملية حل المسألة. ومن ثم، يجب أن تأخذ البحوث المستقبلية في الحسبان هذه العوامل، وتدرس مدى تأثيرها في العملية، وفي قدرة الطلاب الموهوبين على حل المسائل. تشير النتائج إلى استخدام الطلاب الموهوبين عبارات التقويم الذاتي في أثناء جلسات التفكير بصوت عالٍ لتساعدهم على أن يصبحوا متضلعين من حل المسائل. ومن المنطقي أن يعمل الباحثون على استكشاف المتغيرات الأخرى المتصلة بهذه العمليات، وطرق تحسين هذه المتغيرات من أجل العمل بفاعلية أكبر في أثناء حل المسائل.

قائمة المراجع

- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development Of Meta-cognition In Gifted Children: Direction For Future Research. *Developmental Review*, 15, 1-37.
- Apsimon, H. (1991). *Mathematical Byways In Ayling, Beeling, And Ceiling*. Oxford, Ny: Oxford University Press.
- Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development Of A Cognitive-Meta-cognitive Framework For Protocol Analysis Of Mathematical Problem Solving In Small Group. *Cognition And Instruction*, 9, 137-175.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Brown, A. (1978). Knowing When, Where And How To Remember: A Problem Of Metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances In Instructional Psychology* (Pp. 77-165). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlson, M. P., & Bloom, I. (2005). The Cyclic Nature Of Problem Solving: An Emergent Multidimensional Problem Solving Framework. *Educational Studies In Mathematics*, 58, 45-75.
- Covington, J. (2005). Solutions To January Calendar. *Mathematics Teacher*, 98, 334-336.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (1998). Smart Problem Solving: How Metacognition Helps. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition In Educational Theory And Practice* (Pp. 47-68). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Debellis, V. A. (1998). Mathematical Intimacy: Local Affect In Powerful Problem Solvers. *Proceedings Of The 20Th Annual Meeting Of The North American*

- Group For The Psychology Of Mathematics Education (Pp. 435–440). Columbus, Oh: Eric Clearinghouse For Science, Mathematics, And Environmental Education.
- Flavell, J. H. (1992). Metacognitive And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive Development Inquiry. In T. O. Nelson (Ed.), *Metacognition—Core Readings*, (Pp. 3–8). Library Of Congress.
- Fortunanto, I., Hecht, D., Tittle, C. K., & Alvarez, L. (1991). Metacognition And Problem Solving. *Arithmetic Teacher*, 39, 38–40.
- Gardiner, A. (1987). *Mathematical Puzzling*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Garofalo, J. (1992). Number—Consideration Strategies Students Use To Solve Wordproblems. *Focus On Learning Problem In Mathematics*, 14, 37–50.
- Garofalo, J. (1993). Mathematical Problem Preferences Of Meaning—Oriented And Number—Oriented Problem Solvers. *Journal For The Education Of The Gifted*, 17, 26–40.
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, Cognitive Monitoring, And Mathematical Performance. *Journal For Research In Mathematics Education*, 16, 163–176.
- Geary, D. C. (1994). *Children's Mathematical Development: Research And Practical Applications*. Washington, Dc: American Psychological Association.
- Geary, D. C. (1996). Biology, Culture, And Cross—National Differences In Mathematical Ability. In R. J. Sternberg, & T. Ben—Zeev (Eds.), *The Nature Of Mathematical Thinking*, (Pp. 145–171). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Goldin, G. A. (2000). Affective Pathways And Representation In Mathematical Problem Solving. *Mathematical Thinking And Learning*, 23, 209–219.
- Gorodetsky, M., & Klavir, R. (2003). What Can We Learn From How Gifted/ Average Pupils Describe Their Processes Of Problem Solving? *Learning And Instruction*, 13, 305–325.
- Hannah, C. (1990, April). Metacognitive Strategies Used By Learning—Disabled Gifted Students. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Association For Educational Research Association, Boston, MA.
- Hatano, G. (1990). Toward The Cultural Psychology Of Mathematical Cognition. *Monograph Of The Society For Research In Child Development*, 55, 108–115.
- Heinze, A. (2003, July). Mathematically Gifted Elementary Students' Problem Solving Strategies: Significant Differences To «Non—Gifted» Students. Paper

- Presented At The Biennial Conference Of The World Council For Gifted And Talented Children. Adelaide, Australia.
- Kapa, E. (1998). A Metacognitive Support During The Process Of Problem Solving In A Computerized Environment. *Educational Studies In Mathematics*, 29, 317–336.
- Killen, R. (1996). *Effective Teaching Strategies: Lesson From Research And Practice*, Sydney, Australia: Social Science Press.
- Klaimongkol, Y. (2002). The Development Of An Instructional Process By Applying A Problembased Learning Approach To Enhance Mathematical Competencies Of Prathom Suksa Five Gifted Students In Mathematics. Unpublished Doctoral Dissertation, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- Krantz, S. G. (1996). *Techniques Of Problem Solving*. Providence, Ri: American Mathematical Society.
- Lawson, M. J., & Chinnappan, M. (1994). Generative Activity During Geometry Problem Solving: Comparison Of The Performance Of High–Achieving And Lowachieving High School Student. *Cognition And Instruction*, 12, 61–93.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. New York: Freeman.
- Mccormick, B. C. (2003). Metacognition And Learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook Of Psychology*, (Pp. 79–102). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research And Case Study Applications In Education*. San Francisco, Ca: Jossey–Bass Publishers.
- Montague, M. (1991). Gifted And Learning Disabled Gifted Students' Knowledge And Use Of Mathematical Problem–Solving Strategies. *Journal For The Education Of The Gifted*, 14, 393–411.
- Montague, M., & Applegate, B. (1993). Middle School Students' Mathematical Problem Solving: An Analysis Of Think–Aloud Protocols. *Learning Disabilities Quarterly*, 16, 19–32.
- Office Of The National Education Commission, Ministry Of Education, Thailand. (2004). *Education In Thailand*. Bangkok, Thailand: Author.
- Overtoom–Corsmit, R., Dekker, R., & Span, P. (1990). Information Processing In Intellectually Highly Gifted Children By Solving Mathematical Tasks. *Gifted Education International*, 6, 143–148.
- Polya, G. (1957). *How To Solve It: A New Aspect Of Mathematical Method*. Garden City, Ny: Doubleday & Company, Inc.
- Posamenteir, A. S., & Salkind, C. T. (1996). *Challenging Problems In Geometry*. New York: Dover Publications.

- Posamenteir, A. S., & Schulz, W. (1996). *The Art Of Problem Solving: A Resource For Mathematics Teacher*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press, Inc.
- Pressley, M., Borkowski, J., & Schneider, W. (1989). Good Information Processing: What It Is And How Education Can Promote It. *International Journal Of Educational Research*, 13, 857–867.
- Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, Defining, And Representing Problems. J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology Of Problem Solving*, (Pp. 3–30). Cambridge, Ma: Cambridge University Press.
- Pugalee, D. K. (2001). Writing, Mathematics, And Metacognition: Looking For Connections Through Students' Work In Mathematical Problem Solving. *School Science And Mathematics*, 101, 236–245.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando, Fl: Academic.
- Schoenfeld, A. H., Burkhardt, H., Daro, P., Ridgway, J., Schwartz, J., & Wilcox, S. (1999). *High School Assessment*. White Plains, Ny: Dale Seymour Publications.
- Sowell, E. J., Zeigler, A. J., Bergwell, L., & Cartwright, R. M. (1990). Identification And Description Of Mathematically Gifted Students: A Review Of Empirical Research. *Gifted Child Quarterly*, 34, 147–154.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical Giftedness, Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations. *The Journal Of Secondary Gifted Education*, 14, 151–165.
- Sternberg, R. J. (1995). *In Search Of Human Mind*, Orlando, Fl: Harcourt Brace College Publishers.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing And What Can We Learn From Japanese And Chinese Education*. New York: Summit.
- Swanson, L. H. (1990). Influence Of Metacognitive Knowledge And Aptitude On Problem Solving. *Journal Of Educational Psychology*, 82, 306–314.
- Thipatdee, G. (1996). *The Construction Of An Enrichment Curriculum Developing Complex Thinking Ability Of The Upper Secondary School Students With High Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- Wieczerkowski, W., Cropley, A. J., & Prado, T. M. (2000). Nurturing Talents/Gifts In Mathematics. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook Of Giftedness And Talent Education*, (Pp. 413–425). Oxford, Uk: Pergamon.

- Yimer, A. (2004). Metacognitive And Cognitive Functioning Of College Students During Mathematical Problem Solving. Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois State University.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research Design And Methods*, Newbury Park, Ca: Sage.



المعرفة؛ أحد مظاهر النبوغ

إيجاد فرص للموهوبين

ألكساندر كارب Alexander Karp

كلية المعلمين، جامعة كولومبيا



ملخص

تتناقش هذه المقالة الصلة بين الموهبة الرياضية والمعرفة العميقة بالرياضيات، يستعرض فيها الباحث ملاحظات المعلمين في مدارس الطلاب الموهوبين، إضافة إلى السَّير الذاتية لعلماء بارزين في الرياضيات. ويحلل أيضاً الصلة بين الموهبة والمعرفة من المنظورين النظري والعملي، ويشير إلى ما يمكن فعله لتعرُّف الطلاب النابغين في الرياضيات وتطوير موهبتهم. وفي عملية التحليل هذه، اعتمد الباحث على الخبرة الروسية في التعامل مع الطلاب الموهوبين في الرياضيات.

مقدمة

غالباً ما ينظر إلى الموهبة والمعرفة على أن كلاّ منهما نقيض الأخرى. وقد ترك لنا التراث الرومانسي كثيراً من صور «الكسالى» (Idle Loafers) الذين أتاحت لهم موهبتهم وحدها تحقيق ما عجزت عنه المعرفة (Pushkin, 1954). وفي الروايات القصصية عن المدارس، ليس ثمة غرابة أن تصادف موقفاً يصبح فيه طالب فاشل لا يفقه شيئاً من أكثر الطلاب إبداعاً وموهبة في الصف (انظر فالنتاين جلوشكو Glusko)، عالم الصواريخ الروسي الذي واصل إبداعاته وهو في السجن أيام ستالين). ويمكننا ملاحظة أوجه التوتر بين المعرفة والإبداع في الدراسات العلمية أيضاً. تناقش هذه المقالة علامات المعرفة الواسعة العميقة لدى كثير من الطلاب الموهوبين في الرياضيات، ونتائج المقابلات التي أجريناها مع المعلمين، وكذلك تحليل السير الذاتية لعدد من علماء الرياضيات البارزين، وستناقش أيضاً جوانب معينة من الخبرة الروسية في التعامل مع الموهوبين، وتقترح بعض التوصيات.

المعرفة والإبداع والموهبة: البحث في علاقة صعبة مضطربة

يقول ويسبيرج (Weisberg, 2000):

«من المعروف عالمياً أن على المرء امتلاك معرفة في حقل ما، إذا أراد أن يأتي بجديد ضمن ذلك الحقل، ويوجد اعتقاد على نطاق واسع أن الخبرة الزائدة عن الحد يمكن أن تجعل المرء يعيش في وضع ممل؛ وهذا ما يجعله غير قادر على الذهاب إلى أبعد من الاستجابة النمطية، وبناءً على ذلك، فقد افترض أن العلاقة بين المعرفة والإبداع تكون على شكل حرف U مقلوب، حيث يحدث الإبداع في حده الأقصى مع وجود مدى متوسط من المعرفة» (P.226).

من الأعمال التي يمكن الاستشهاد بها لدعم هذا الرأي، هي دراسة سايمنتون (Simonton, 1984) الذي استقصى فيها العلاقة بين إنجازات الفرد ومستوى تعليمه الرسمي. وفي الوقت ذاته، تشير دراسات أخرى (Hayes, 1989; Weisberg, 2000) إلى أن المعرفة العميقة الكافية تجعل من الممكن تحقيق الإنجازات الإبداعية الأصيلة. لكن ويسبيرغ، مع ذلك، شكك في بعض الدراسات السابقة مشيراً إلى أن المزيد من التعليم

الرسمي لا ينطوي بالضرورة على زيادة في حجم المعرفة (وهذا يصدق على المواقف الموجودة منذ مئات السنين - حيث كان الحصول على التعليم حينئذٍ مختلفاً تماماً عما هو عليه الآن). وقد توصل ويسبيرغ إلى النتيجة القائلة بوجود إعادة التفكير في العلاقة بين الإبداع والمعرفة. ولكي نقوم بذلك، علينا أن نعرّف على نحو دقيق، ما نعنيه بالمعرفة والإبداع (مثال، انظر Sriraman, 2004).

وتجدر الملاحظة إلى أن من الممكن دراسة كثير من جوانب هذه العلاقة دون الدخول في مزيد من النقاشات للنظريات ذات الصلة بالمعرفة والإبداع. لقد اهتمت الدراسات المذكورة آنفاً في جزئها الأكبر بمدى تأثير المعرفة في الإبداع؛ أي: كيف تؤثر زيادة المعرفة في الإبداع؟ وسوف نركز اهتمامنا هنا على المعرفة على نحو رئيس، بصفتها مظهراً من مظاهر الموهبة.

وقد ظل هذا الموضوع أيضاً محوراً للجدال النظري مدة طويلة، حيث عُرضت اقتراحات كثيرة لتعريف المفهوم الدقيق للموهبة الرياضية (Sriraman, 2005). من الواضح أن مثل هذا التعريف يُعدُّ خلافياً، ويعتمد على من سيختار ليكون من ضمن الموهوبين. وبصورة عامة، من الطبيعي أن تعد شخصاً ناقش رسالة دكتوراة في الرياضيات بنجاح أنه موهوب أكثر من شخص غير قادر على اجتياز امتحان الثانوية العامة، على الرغم من تلقيه كثيراً من الدروس الخصوصية على أيدي مدرسين خصوصيين. وفي الوقت ذاته، قد لا يكون من الممكن أن نعد الشخص الذي حصل على شهادة الدكتوراة المشار إليه آنفاً شخصاً موهوباً جداً عند مقارنته بغاوس (Gauss)، مثلاً، حدّد يوسيسكين (Usiskin, 2000) ثمانية مستويات من الموهبة (يرجى ملاحظة أن التمييز بينها بموجب التعريف غير دقيق، أي: يمكن أن تكون سبعة مستويات لدى بعض العلماء، وتسعة لدى بعضهم الآخر، والحدود بين المستويات في كل حالة هي حدود اسمية). ومن الواضح أن النموذج الوصفي سوف يتغير وفقاً لمن سيُعد موهوباً، وسيؤثر هذا أيضاً في درجة الرغبة في الربط بين الموهبة والإبداع.

وبحسب المفهوم الواسع للموهبة، هذا المفهوم الذي ضم، مثلاً، الحاصلين على درجة الماجستير في الرياضيات جميعهم إلى صفوف الموهوبين، فمن السداجة بمكان

أن نعدّ الإبداع سمة ضرورية للأفراد الموهوبين جميعهم، لكن من الطبيعي فعل ذلك عند استخدام مفهوم أضيق ومحدد للموهبة. ويُعدّ تعريف رينزولي (Renzulli) للموهبة من التعريفات الأكثر انتشاراً في هذا السياق، وينص على أن «الموهبة تتألف من التفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من السمات البشرية، هي: قدرات عامة فوق المتوسط، ومستويات عالية من الالتزام بالمهمة، ومستويات عالية من الإبداع» (Ridge & Renzulli, 1981, P. 204). وتستند المناقشات الآتية إلى المفهوم «الضيق» للموهبة والنبوغ في الرياضيات، ومن ثم فهي تستند إلى نموذج رينزولي. ومع ذلك، فمن المفيد الحديث في الأمثلة الرياضية المحددة المدروسة أدناه عن القدرات الرياضية المحددة بدلاً من الحديث عن القدرات العامة فقط.

خصائص الموهوبين في الرياضيات

أجرى عالم النفس الروسي كروتسكي تحليلاً أساسياً للقدرات الرياضية، اشتمل على استقصاءات تجريبية تتعلق بكيفية حل الموهوبين المسائل، ودراسات طويلة لمجموعات مختلفة من الطلاب، إضافة إلى بحث مبني على استبانة. واشتمل الجانب الأخير هذا من دراسته على مقابلات مع معلمي رياضيات هدفت إلى تحديد «ما يعنيه المعلمون بالقدرة على تعلم الرياضيات، والمعايير التي يستخدمونها في الحكم على القدرة، وأي الأشخاص يمتاز بالقدرة؟ وأيهم غير قادر، ولماذا؟» (ص. 82). تبع ذلك توزيع استبانات خطية بين مجموعات مختلفة من المعلمين. واستناداً إلى الإجابات المقدمة من معلمي الرياضيات، فقد حُدّد عدد من المعايير والسمات للقدرات الرياضية، كان من أبرزها:

1. الاستيعاب السريع نسبياً للمعرفة والمهارات والمناحي الرياضية، والفهم السريع لتوضيحات المعلمين وشروحهم.
2. المقدرة على الاستدلال المستقل المنطقي.
3. الابتكار والكفاية في إيجاد الحلول.
4. الحفظ السريع للمادة الرياضية، واستبقائها.
5. المقدرة المتطورة جداً لابتداع المادة الرياضية وتحليلها وتركيبها.
6. المرونة العقلية، وغيرها.

وقد أُعطيت تعريفات أكثر دقة للسّمات المذكورة في كثير من المقالات اللاحقة. هناك سمتان من السمات التي حددها كروتسكي تتعلقان بمعرفة الطلاب مباشرة. وبحسب وجهة نظر المعلمين، يمتلك الطلاب الموهوبون استعداداً وميلاً طبيعياً لتجميع المعرفة الرياضية، حيث يستوعبون المادة الرياضية الجديدة ويحتفظون بها بسهولة. وعلى الرغم من ذلك، لم يكن الهدف من دراسة كروتسكي تحديد إتقان الطلاب معرفة خاصة تفوق إطار البرنامج المدرسي.

وأظهرت استبانة مسح لبحوث علماء الرياضيات، أجراها كروتسكي، وجود نزعة بين العلماء على التفريق بين المعرفة والقدرة على التفكير الأصيل: «الفرق بين نوعين من العقول الرياضية» يتمثل في أن بعضها يتميز بسرعة التقاط الأفكار الجديدة وإتقانها «يصبحون أشخاصاً متعلمين»، في حين يفكر الآخرون بطريقة أكثر أصالة ولكن ببطء. (ص. 191).

المقابلات مع المعلمين الروس:

الخلفية والمنهجية

تحتوي الدراسة التي سيصار إلى مناقشتها لاحقاً على عناصر شبيهة بدراسة كروتسكي من حيث منهجيتها وأهدافها. ففي الدراسة الحالية، طُلب إلى المعلمين، كما في الدراسة السابقة، الحديث عن الطلاب الموهوبين والناغبين جداً، وتحديد السمات الرئيسية التي تميزهم من غيرهم (واستقصت المقابلات مع المعلمين أيضاً مسائل أخرى، كما وردت النتائج الأخرى في مقالات أخرى). على النقيض من دراسة كروتسكي، فإن المشاركين المشار إليهم في الدراسة لم يكونوا معلمين في مدارس عادية، بل كانوا معلمين في مدارس خاصة مشهورة بتخصصها في تدريس الرياضيات.

وقد وجدت مثل هذه المدارس في روسيا (الاتحاد السوفييتي سابقاً) منذ مطلع ستينيات القرن العشرين (Vogeli, 1997). وجرت العادة أن يتعرض الطلاب لسلسلة من الاختبارات لتتاح لهم فرصة الالتحاق بمثل هذه المدارس، حيث إن منهاج الرياضيات في هذه المدارس أكثر شمولاً وعمقاً مقارنةً بمنهاج المدارس العادية (Karp, 1992)، ومع مرور الوقت تمكنت هذه المدارس من بناء شهرة راسخة لها، ومن الإنصاف القول أن هذه

المدارس كانت تستقطب الطلاب الذين يتوافر لديهم عادة الاهتمام والرغبة والموهبة في الرياضيات. ولإيضاح مدى فاعلية هذه المدارس، فقد كان خريجوها يشكّلون ما يربو على 90% من قسم الرياضيات في جامعة سانت بيترسبورغ (Donoghue.Et Al., 2000).

أجرينا مقابلات مع نخبة من المعلمين (اثني عشر معلماً) من هذه المدارس في موسكو وجامعة سانت بيترسبورغ. وقد اعتمدنا المعايير الآتية في انتقاء المشاركين في هذه الدراسة: أولاً، أخذنا في الحسبان عدد الطلاب المشاركين أو الفائزين بمسابقات أولمبياد الرياضيات من المستويات العليا لكل معلم. وكان لدى غالبية المعلمين طلاب مشاركون وفائزون بمسابقة الأولمبياد الدولي. ثانياً، عدد طلابهم السابقين من الذين أصبحوا علماء رياضيات بارزين (علماء رياضيات وباحثين يحتلون مواقع مرموقة في كبرى الجامعات). وقد تمكّن الذين قابلناهم جميعاً من ذكر ثلاثة أسماء من طلابهم السابقين ممن أصبحوا أساتذة يشار إليهم بالبنان في دوائر أكاديمية ريادية في مجال الرياضيات. وأخيراً، اعتمد المبدأ الثالث في انتقاء المشاركين على نشاطهم المهني استناداً إلى عدد مؤلفاتهم المهنية، فقد كتب غالبية من قابلناهم ما لا يقل عن ثلاثة أعمال مهنية، وحقق أغلبهم إنجازات في المجالات الثلاثة آنفة الذكر. وعلى الرغم من ذلك، وفي عدد قليل من الحالات، قبلنا مقابلة من كانت لديهم إنجازات كبيرة في مجالين فقط. ومما تجدر ملاحظته، أن عدد معلمي الرياضيات الذين كانوا يعملون في مثل هذه المدارس، كان قليلاً بصورة عامة. ومع أننا لا نزعم أن الدراسة الحالية قد شملت خيرة المعلمين جميعاً، فإن من الواضح أنها اشتملت على نسبة كبيرة منهم. ومما لا شك فيه، أن جميع من وقع عليهم الاختيار كانوا متميزين بأعمال بارزة في هذا الحقل. ومن الواضح كذلك، أن المعلمين الذين وقع عليهم الاختيار كانوا يتمتعون بخبرة فريدة في التعامل مع الطلاب الموهوبين جداً، وقد سُجلت المقابلات جميعها صوتياً.

بعض نتائج المقابلات

أكدت المقابلات في كثير من النواحي نتائج كروتسكي، حيث أكد عدد كبير من المعلمين السمات الآتية للطلاب الموهوبين جداً، مثل: النجاح في حل المسألة، والدقة

المتميّزة، وعمق فهم الطلاب للحل. وقد صاغ أحد المعلمين هذا كله على النحو الآتي: «يتمكّن الطالب الموهوب من حل أي مسألة، ويفكر لحظات ومن ثم يقدم الحل. ولا جرم أن هذا يولد انطباعاً جيداً». في حين روى معلم آخر الحادثة الآتية:

«كان الطلاب الموهوبون متميزين بسرعة ردة الفعل، في كيفية فهمهم المسائل، ومدى عمق تفكيرهم. وكانوا يحللون المسألة كلها. أتذكر أنه كان لديّ طالب يعطيني حلاً فورياً لأي مسألة أطرحها. وكنت أختار أسئلة وأصوغها، ثم أطلب إليه الحضور إلى السبورة. وكان يقف برهة حيث السبورة خالية، دقيقة أخرى والسبورة فارغة، وفجأة يمسك بالطبشورة، ويرسم خطين قصيرين جداً ويعطيك الحل. ويعتقد المرء أنه كان يسبر أفكاره، ومن ثم يعد، واحد - اثنين - ثلاثة، انتهى الأمر، الجواب معدّ».

وعلى الرغم من أن كثيراً من المعلمين الذين قابلناهم أبرزوا بوضوح سرعة الطلاب الموهوبين جداً في حل المسألة، لكن هذه لا تكوّن بمفردها عاملاً رئيساً في الموهبة الرياضية، إذ يمكن «أن يكون الأشخاص البطيئون أقوياء»، بحسب رأيهم. وإضافة إلى ذلك، فقد ميز بعض من قابلناهم بين النبوغ الرياضي والنجاح في أولمبياد الرياضيات مؤكدين أنه لا يمكن شمول الفائزين جميعهم في مسابقات أولمبياد الرياضيات مع الطلاب الموهوبين جداً وفقاً لوجهة نظرهم، بل على النقيض من ذلك، لم يحصل بعض الطلاب الموهوبين جداً على مراكز متقدمة في أولمبياد الرياضيات (على الرغم من أن أداءهم في الأولمبياد كان ناجحاً جداً دون أدنى شك). ويكمن العامل الحاسم، بحسب وجهة نظر هؤلاء المعلمين، في مدى الاهتمام بحل المسائل، حيث «لديهم اهتمام بحل المسائل، وليس هدفهم الحصول على العلامة (A) أو الفوز بجائزة من نوع معين، بل ينصب هدفهم على حل المسألة ليس إلا».

ومن بين السمات الأخرى المهمة التي يظهرها الطلاب الموهوبين الطابع غير المألوف للحلول التي يقدمونها، ومقدرتهم على التفكير المستقل. وقد عبّر أحد المعلمين الذين قابلناهم عن هذا بقوله:

غالباً ما كانوا يأتون بحل مختلف عن الحل الذي يدور في ذهني، أي؛ أنا أفكر أن هذه المعادلة تحل هكذا وبالطريقة هذه، ولكنهم يقولون «هذا يعني أنها تشبه هذا الحل: - ويقدمون تفسيراً هندسياً لذلك».

والى جانب السمات التي أشرنا إليها، فقد أكد كثير من المعلمين قدرة الطلاب الموهوبين جداً على استيعاب كمية كبيرة من المادة الرياضية مبكراً بعمق، بصفته سمة مهمة من سمات هؤلاء الطلاب. وصاغها أحد المعلمين بقوله:

«كان هناك دليل واحد على هؤلاء الطلاب الذين كانوا نجومياً بالمعنى الحقيقي، حيث كانت أعراض هذه النجومية تبرز في الصفين الثامن أو التاسع عندما كانوا يعرفون كمّاً هائلاً استثنائياً من الأشياء. وبعبارة أخرى، قدرتهم السريعة على استيعاب المادة غير المألوفة والاحتفاظ بها كلها بسهولة. أي أنهم كانوا يعرفون كمّاً هائلاً من الأشياء المجردة. وهذه الثروة من المعرفة كانت مذهلة حقاً».

وعرض معلم آخر مثلاً عادياً على الطريقة التي تتكون من خلالها مثل هذه المعرفة بقوله:

سألته عن أكثر مجالات اهتمامه، فأجاب قائلاً: «حسناً، في نهاية المطاف، الجبر». عندما زرت رئيس قسم الجبر في الجامعة، قال: «نعم، لدي حلقة دراسية عن نظرية غالوا (Galois) (1) ولكنها مخصصة بطلاب الجامعة». عندئذٍ قلت للطالب: «ساشا، لدي كتاب عن نظرية غالوا، ربما يمكنك إلقاء نظرة عليه». قرأه وذهب إلى الحلقة الدراسية، وعاد بعد ذلك وسألته: «كيف كانت الحلقة الدراسية يا ساشا؟» فأجاب: «فهمت كل شيء تقريباً»، فقلت له: «وماذا عن الكتاب؟» فأجاب: «أما ما يخص الكتاب، فكان الأمر سهلاً جداً، إذ فهمت كل شيء فيه». لقد استغرق الأمر

(1) غالوا إيفاريست (1811-1832)، عالم رياضيات فرنسي عُرف بأعماله المتعلقة بنظرية المعادلات التي تعد أحد أسس الرياضيات الحديثة التي عُرفت لاحقاً بنظرية الزمرة، ويُنسب أيضاً أن المعادلات الكوينتية وكثيرات الحدود من الدرجات لا يمكن حلها باستخدام عمليات جبرية، مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة وإيجاد رتب الجذور. ولم ينل في حياته القصيرة التقدير الذي يستحقه، إذ كانت مقالاته تُرفض، وفشل في الالتحاق بالكليات التي يريد، ورسب مراراً في اختبارات المدرسة؛ وهذا ما جعل معلّم الفيزياء يكتب عنه قائلاً: «...إنه بالتحديد لا يفقه شيئاً. لقد قيل لي إن لهذا الطالب مهارات رياضية؛ وهذا بدوره ما أدهشني. فاستناداً إلى اختبارات، يبدو أنه على قدر بسيط من الذكاء، أو أنه قد أخفى عني ذكاءه على نحو جعل من المستحيل عليّ اكتشافه». وأعاد إليه المشرف البحث الذي احتوى على أهم النتائج في نظرية الزمرة معلقاً عليه بعبارة «غير مفهوم». وحياته كانت سلسلة من المآسي، فوالده مات منتحراً، وهو بدوره توفي مقتولاً بعد خروجه من السجن؛ لاتهامه بمعارضة الملك لويس فيليب. - المراجع

أسبوعاً. وبعد أسبوع كان الطالب قادراً على حضور حلقة دراسية عن نظرية «غالو» مع طلاب الجامعة في قسم الرياضيات».

تحدث معلم آخر عن أحد طلابه من الذين لوحظت قدراتهم عندما كان ملتحقاً بمدرسة متوسطة عادية قبل التحاقه بمدرسة متخصصة في دراسة الرياضيات. كان هذا الطالب يتلقى دروساً في الرياضيات بوساطة البريد (أي، ما يدعى مدرسة الرياضيات بالمراسلة)، إضافة إلى ما كان يتلقاه في المدرسة. وعندما كان يرسل الإجابة عن الأسئلة التي يحلّها، كان يطرح أسئلة متعددة ومعقدة عن التكاملات، وتبين أنه كان يحل واجبات أخيه، حيث كان أخوه طالباً في الكلية. وقد تحدث معلمون آخرون عن قصص مماثلة.

مثلاً، تحدث معلم آخر عن طالب كان يهرب من المدرسة لمشاهدة محاضرات عن حساب التفاضل والتكامل في البيت كانت تعرض على شاشة التلفاز، وكانت حينئذ جزءاً من برامج التلفاز التربوي. ونتيجة لذلك، عندما التحق بمدرسة متخصصة في دراسة الرياضيات (في سن الرابعة عشرة)، كان يمتلك معرفة كبيرة بالرياضيات على المستوى الثالث تقريباً في حساب التفاضل والتكامل.

تجليات المعرفة الواسعة للرياضيين البارزين في طفولتهم

تتضمن السير الذاتية للرياضيين البارزين أمثلة حية على المعرفة الرياضية الواسعة في الطفولة. ومن الأمثلة البارزة على ذلك، معجزة الطفل الأمريكي نوربرت وينر (Norbert Wiener, 1964) الذي أتقن المنهاج المعتمد في الرياضيات العليا في سن مبكرة جداً. وكان كل من السرعة والعمق اللذين أتقن بهما عالم الرياضيات الفرنسي بليز باسكال (Blaise Pascal) الهندسة الإقليدية (Bell, 1937, P. 75) شيئاً أسطورياً. وحصل جاك هادمرد (Jacques Hadamard) على أعلى علامة في امتحانات تحديد المستوى (Placement Exams) في المعهدين المشهورين جداً للتعليم العالي في فرنسا آنئذٍ، وهما: معهد البوليتكنيك والمعهد العادي، الأمر الذي يستحيل معه الالتحاق بأي منهما لولا المعرفة الكبيرة بالرياضيات. وقد حصل الشيء نفسه مع الفرنسي جان غاستون داربو (Jean-Gaston Darboux)، وتشارلز بيكارد (Charles Émile Picard)، وإميل بوريل

(Maz'ya & Shaposhnikova, 1998) (Émile Borel). وأما ما يخص سيرة غاستون الذاتية فقد كتب بيل (Bell, 1937) العنوان الفرعي الآتي: «حلم في الثانية عشرة من عمره بمكتشفات ثورية وحققها في سن الثامنة عشرة». (ص. 12)، وهذه هي الحقيقة، فقد أُنقن غاستون كل شيء ضروري لذلك في سن مبكرة جداً.

وتلقي الفقرة الآتية من مذكرات عالمة الرياضيات الروسية صوفيا كوفالفسكايا (Sofia Kovalevskaya) الضوء على الطبيعة الفذة لبصيرة الأطفال الموهوبين جداً في الرياضيات، حيث تذكر أنها كانت وهي في سن الحادية عشرة تقرأ ما كتب على جدران غرفتها التي كانت مغطاة لأسباب اقتصادية بالورق، وكيف اكتشفت بمحض المصادفة، صفحات من كتاب لعالم الرياضيات الروسي أوستروغرادسكي (Ostrogradsky). ومما جاء في المذكرات:

بعد سنوات عدة، وعندما بلغت الخامسة عشرة من عمري، تلقيت أول درس عن حساب التفاضل والتكامل من أستاذ بيترسبورغ المشهور الكسندر نيكولايفيتش سترانوليبسكي (Alexander Nikolaevich Strannolyubsky). وكان مندهشاً من سرعتي الهائلة في استيعاب مفاهيم الحدود والاشتقاقات وتمثلها: «تماماً كما لو كنت تعرفينها من قبل». وفي الحقيقة أني تذكرت فجأة، عندما كان يشرح تلك المفاهيم، صفحات كتاب أوستروغرادسكي التي كانت ملصقة على جدران غرفتي، وبدأ لي مفهوم الحدود كأنه صديق قديم» (ص. 123).

وفي الوقت ذاته، يبدو واضحاً أن ليس كل عالم رياضيات يظهر معرفة واسعة في مثل هذه السن المبكرة، إذ لم يظهر عالم الرياضيات الألماني ديفيد هيلبرت أي معرفة غير عادية، ولم يكن من ذلك النمط العبقرى. وكتب ريد (Reid, 1970, P.6)، وهو مؤرخ سيرة حياة هيلبرت، عن ذلك قائلاً: «أغرته الرياضيات لأنها كانت مريحة سهلة لا تحتاج إلى جهد، ولا تتطلب أي حفظ» - لكنه لم يتميز داخل صفه بأي طريقة كانت (لا سيما عند مقارنته بعالم الرياضيات البولندي هيرمان منكوسكي (Minkowski) الذي التحق بالمدرسة في المدة نفسها). أما نيوتن (Newton)، فعلى الرغم من أنه أظهر مواهبه في سن مبكرة بحسب المعايير الحالية، فإنه لم يتميز على امتداد مدة طويلة من الزمن في المدرسة بأي طريقة كانت (باستثناء قدرته على الدفاع عن نفسه وقتال من يضربونه،

(Bell, 1937, P. 92). ولاحظ كثير من كتاب السير أن آينشتاين (Einstein) لم يكن متميزاً في المدرسة. وهناك كثير من الأمثلة من هذا القبيل.

ومما لا شك فيه أنه من الضروري، أن نأخذ في الحسبان، ونحن نحلل السير الذاتية خاصة السير الذاتية للعلماء الذين عاشوا قبل مئات السنين، عدم اكتمال الأدلة الباقية. فتحن نعرف كثيراً عن طفولة باسكال بفضل أخته، وكتبت كوفالفسكايا مذكرات طفولتها بنفسها، لكن مثل هذه المصادر لا تتوافر دائماً. وإضافة إلى ذلك، فإن حقيقة أن الذين كانوا حول الطفل لم يكتبوا أي شيء عن معرفته، لا يعني أن مثل هذه المعرفة غير موجودة. ومع ذلك، تتوافر أدلة يمكن الاعتماد عليها لتأكيد حقيقة أن المعرفة الرياضية الكبيرة في الطفولة ليست سمة عامة لعلماء الرياضيات الموهوبين جداً جميعهم (مثلاً، وصف هلبيرت لطفولته بنفسه).

مناقشة: بعض الاعتبارات النظرية

ليس هناك من شك في أن هلبيرت كان قادراً على استيعاب قدر كبير من المعرفة الرياضية: إذ تعزز حياته المهنية بمجملها بصفته عالماً، هذه الحقيقة. ومن الممكن حقاً أن نتبين عدم امتلاكه هذه الموهبة وهو طفل، وأنها تفتحت فقط في سن متأخرة. ويستطيع المرء الإشارة إلى أمثلة تؤكد عدم ظهور كثير من القدرات الرياضية على نحو أساسي في سن مبكرة. ومع ذلك، استناداً إلى الحقيقة التي نعرف أن الرياضيات قد أتته بسهولة في الطفولة، فمن الممكن افتراض تفسير آخر (يمكن دعمه بأدلة من السيرة الذاتية): لم يظهر هلبيرت، مثل نيوتن، اهتماماً مبكراً في الرياضيات. وباستخدام مصطلح رنزولي يمكن أن نقول إنهما يفتقران إلى «مستوى عال من الالتزام بالمهمة». وبعبارة أخرى، يمكن القول أنهما كانا يعرفان أكثر بكثير مما كانا يعرفانه، لكنهما لم يريا ثمة حاجة إلى التركيز على الرياضيات إلى أن يبلغا عمراً معيناً.

ويرى هذا التفسير أنه ينظر إلى المستوى العالي من المعرفة في سن مبكرة، كتلك المشار إليها أعلاه، على أنها خصائص معقدة للموهبة الرياضية، مشيراً إلى وجود سمتين على الأقل من السمات الثلاث التي تعرف الموهبة: لا يظهر مثل هؤلاء الأطفال القدرة على

إتقان المادة الرياضية بسرعة وعلى نحوٍ دائمٍ فحسب، كما وصفها كروتسكي، بل أظهرُوا مستوىً من التركيز والاهتمام بالرياضيات؛ وهذا ما يمكّنهم من اكتساب المعرفة التي تتجاوز حدود المؤلف.

ومن المرغوب فيه إجراء دراسة متعمقة للتفاعل بين المجموعات الثلاث للسمات آنفة الذكر التي تحدد الموهبة الرياضية، ووصف كل واحدة منها بدقة متناهية. ومن الواضح، مثلاً، بعيداً عن كل «المعجزات الرياضية»، أن كل من يمتلك مستوى عميقاً من المعرفة في سن مبكرة جداً سيصبح عالم رياضيات كبيراً. مثلاً، مع أن الطالب المشار إليه آنفاً الذي ساعد أخاه في التكامل، تماماً كما هو الحال لطالب المرحلة الابتدائية الذي تعلم حساب التفاضل والتكامل عن طريق التلفاز، قد حصل على شهادة الدكتوراة في الرياضيات، لكن أيّاً منهما لم يصبح باحثاً بارزاً في الرياضيات (بناءً على عدد ما نشره في المجلات العلمية المشهورة).

فسّر معلم الطالب الأول ذلك بالطبيعة الخاصة بالالتزام الطالب بالمهمة، وهذا ما كان جلياً في أثناء سني دراسته. وحتى عندما كان طالباً، فقد كان ميالاً إلى حل المسائل التي كانت تُحل على نحوٍ سريع نسبياً. ولاحظ المعلم أنه «إذا كانت المسألة لا تحل في غضون نصف ساعة، فإنه كان يتجاهلها». وفي الحقيقة أن هذا الطالب، بفضل قدراته الاستثنائية، كان يستطيع إنجاز الكثير في نصف ساعة؛ فقد كان هذا الالتزام بالمهمة، مثلاً، يكفي بالنسبة إليه لإتمام مساق في حساب التفاضل والتكامل وهو لا يزال طالباً في المرحلة المتوسطة.

أما معلم الطالب الآخر الذي أشير إليه آنفاً، فأوضح أن سبب إخفاقه في الرياضيات كان مرده بصورة رئيس إلى انعدام الإبداع: «كان يعمل كل شيء دائماً وفقاً للقوانين، ولكنه لم يكن له مثيل في تطبيقه القوانين ودمجها».

وهكذا، فإنه ليس بالضرورة أن تفضي المعرفة المبكرة غير العادية إلى نجاح باهر في وقت لاحق. ومع ذلك، يمكن النظر إليها بصفاتها عاملاً يسهم إسهاماً كبيراً في إمكانية

تحقيق مثل هذا النجاح. وعند هذه النقطة من النقاش، من الضرورة بمكان الانتقال من أسئلة البحث البحتة إلى القضايا والمسائل ذات الصلة بممارسة التعليم الفعلي.

الكشف عن الموهبة الرياضية

من السهل نسبياً مقارنة مستويات مختلفة من القدرات الرياضية بأثر رجعي عن طريق تحليل السير الذاتية - مثلاً - لعلماء رياضيات مختلفين. ولكن من الصعب جداً التنبؤ والتخمين مسبقاً بتطور مواهب الطلاب، وتسلط الضوء عليها. ودون الخوض في التحليل المفصل للطرق المتعددة التي يمكن تحديد المواهب من خلالها، دعونا نؤكد أولاً على القيود التي لا مفر منها. فمثلاً، قد نجد أن المسائل، في مرحلة محددة من الدراسة وتحت ظروف محددة، التي قد نتصور أنه لا يستطيع حلها إلا الأشخاص ذوو القدرات الاستثنائية هي مسائل سهلة عند الممارسة.

ادّعى ثورندايك (Thorndike, 1921) أن «طلاباً معينين لا يستطيعون حل مسائل بدرجة معينة من التعقيد والتجريد، تماماً كعدم مقدرتهم على القفز فوق سور بارتفاع خمسة أقدام أو رفع ثقل يزن خمسمئة رطل». لكن المسائل التي أشار إليها غالباً ما كانت مسائل في الحساب والجبر الابتدائي يمكن أن يحلها عملياً الطلاب جميعاً الذين درسوا مادة تعليمية مخطط لها تخطيطاً إستراتيجياً (وهذا ما دعا كروتسكي وغيره إلى توجيه انتقادات حادة لأعمال ثورندايك).

عادة ما يكون تأثير العامل الاجتماعي كبيراً جداً، لذا، يجب أن يشتمل هدف العمل التطبيقي على الإفادة من هذا التأثير إلى أقصى قدر ممكن، ومن ذلك اتباع إستراتيجية مثالية كتلك التي تقدم مثل هذه الفرص للطلاب الذين يمتلكون مواهب متوقدة وتتيح لمواهبهم الازدهار. وبطبيعة الحال، كانت موهبة كوفالفسكايا عرضة للتطور والظهور حتى لو لم تكن جدران غرفتها مغطاة بصفحات من كتاب الرياضيات. أما ما يخص غاوس، مثلاً، فلا يمكننا إلا الاتفاق مع ما قاله «بيل» (1937) من «أن سلسلة الأحداث السعيدة هي التي كانت وراء إنقاذ غاوس من أن يصبح بستانياً أو بناءً» (P.219)، وتمثلت تلك الأحداث السعيدة بتزويد معلميه له بالكتب بقدر استطاعتهم.

ويُعدُّ رمانوجان مثلاً تقليدياً «العبقري الخالص» (Pure Genius) دون أي تعليم، إذ «اكتشفه» هاردي (Hardy) استناداً إلى رسالة كتبها حين كان مغموراً احتوت على نتائج جديدة. ومع ذلك، كما أشار يوسيسكين (Usiskin, 2000) بدقة إلى أن المسألة ليست بتلك البساطة، إذ أتيحت لرامانوجان فرصة الحصول على كتاب من مجلدين بعنوان «مختصر النتائج الابتدائية في الرياضيات البحتة والتطبيقية»، شملت موضوعات الاختبار الذي كان لا بد من اجتيازه في ذلك الوقت للحصول على دبلوم شرف في الرياضيات من جامعة كامبريدج. وفي الحقيقة، كان لهذا الكتاب الفضل الكبير بتزود رماناجون بفرصة دراسة الرياضيات.

لا يشتمل مفهوم الموهبة الرياضية على تحديد ما هو موجود أصلاً على نحو كبير بالقدر الذي يعني الكشف عن الموهبة القادمة- «منطقة التطور الوشيك للطالب» (the zone of the student's proximal development) بحسب مصطلح فيجوتسكي (1986). وبناءً على ذلك، قد يتحول التعاون مع شريك أكثر تطوراً إلى حدث حاسم للطلاب المحتمل تفوقهم رياضياً. ويمكن لمثل هذه الشراكة أن تساعد أولاً، وقبل كل شيء، على إيجاد الفرص وتقديمها للطلاب الموهوبين. وسنحلل جوانب محددة من الخبرة الروسية في التعامل مع الطلاب الموهوبين من وجهة النظر هذه. وفي هذا السياق، من المفيد جداً الاستفادة من التعريف الواسع للموهبة مقارنة بالتعريف المستخدم سابقاً، ودعونا نؤكد مرة أخرى أنه من المستحيل تحديد مستوى موهبة الطالب مسبقاً بأي درجة من الدقة.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أنه من المفيد جداً الحديث عن الإمكانيات وليس عن المتطلبات الصارمة. يرتبط مفهوم «المعرفة» (Knowledge) الذي أكدناه أعلاه، وما سنؤكد لاحقاً، بمرور الاهتمام المستقل الناهض. ففي مثل تلك الحالات التي يُكره فيها الطالب، الذي جرى تقويمه على أنه موهوب جداً، بطريقة أو بأخرى على الالتحاق بدورات متقدمة، فإن الاستقلالية، التي تعد سمة مميزة للعظماء، تختفي. ودون الخوض في نقاش مفصل عن مزايا نظام المتطلبات الصارم وأوجه قصوره، دعونا نتفق مع يوسيسكين الذي

عبر في المقال الذي سبق ذكره عن وجهة نظره بعدم وضوح الرؤية لديه، عمّا إذا كان من الأفضل لرامانا جون أن يكون قد التحق بصف عادي أم تابع دراسته بنفسه.

توفير الفرص

أمّا ما يتعلق بدور الأقرقاء والنوادي الرياضية التي يستحيل دونها، تطور الطلاب عملياً، كتب يوسيسكين قائلاً: «تجمع هذه الأنشطة الطلاب من مختلف الصفوف والمراحل في مدرسة واحدة، وتوجد ثقافة تتيح للطلاب إمكانية التعبير عن اهتماماتهم بالرياضيات» (ص. 155). ويمكن أيضاً أن يؤدي الدور نفسه جزئياً من خلال الكتب في تقوية الثقافة - أو بتعبير أكثر دقة في المساعدة على دمج الطلاب في الثقافة - التي تتيح لهم فرصة الاهتمام بالرياضيات. وينبغي أن تتاح للطلاب فرصة إدراك أن هناك كثيراً مما سيتعلمونه وراء حدود ما يتعين عليهم معرفته في المدرسة. ومن شأن هذا الإدراك أن يساعد على تحفيز الفضول الطبيعي لدى الطلاب، وإيجاد اتجاهات أكثر دقة فيما يتصل بمعرفة الرياضيات، وتوضيح طبيعتها المفتوحة التي لا تتضب، إضافة إلى إظهار أن الطلاب المهتمين بالرياضيات خصوصاً سوف يحظون بمزيد من الاهتمام.

وعند مناقشة التقاليد العريقة لأولمبياد الرياضيات، التي كانت، بلا شك، مهمة جداً في تحديد الموهوبين في الرياضيات ومتابعتهم (Kukushkin, 1996)، ينبغي عدم تجاهل نظام التمايز الأكثر مرونة، الذي وجد جنباً إلى جنب مع هذين التقليدين، المتضمن إشراك الطلاب في الرياضيات عن طريق نشر الكتب. وتجدر الإشارة هنا إلى أن نتائج المسابقات في المراحل الأولى لحركة الأولمبياد الروسية لم تكن تحظى بالاهتمام الكافي، حيث كان الفائزون يُمنعون من المشاركة في أي أولمبياد آخر. ولكن كان يعتقد وجوب تفاعل الفائزين مع علماء الرياضيات المختصين، وتلقي مجموعة متواضعة من الدراسات الرياضية (Fomin, 1994).

تشير طريقة التفكير هذه إلى رسالة الكتاب، ويتمثل المستوى الأول من تحقيق هذه الرسالة في تضمين الكتب الدراسية مواد وفصولاً إضافية مباشرة - تكون اختيارية لكنها أكثر صعوبة من غيرها. وسوف لن تقتصر هذه المواد الإضافية على مسألة أو مسألتين

فحسب، بل على مجموعة كبيرة من المهام أو الأقسام النظرية ذات صلة بالنص الأساسي تهدف إلى إثرائه وتوسيعه بصورة جوهرية. وهكذا، فإننا نجد في الكتاب المدرسي الروسي (الرياضيات 7)، مثلاً، أن كل فصل ينتهي بملخص بعنوان «لمن يهمهم الأمر». ويحتوي أيضاً كتاب شاريجين (Sharygin, 1999) على تسعة وأربعين جزءاً، تحوي ثمانية منها نجمة تشير إلى أنها جزء من المادة الإضافية. وهناك بعض الكتب المدرسية مثل وينر، رايزك، وهودت (Werner, Ryzik, & Hodot, 2001) تقدّم عملياً المواد كلها على وفق مستويات متعددة من الشرح.

يتألف المستوى الثاني من استخدام كتيبات تحتوي على فصول إضافية إلى جانب الكتب المدرسية ليصار إلى استخدامها في صفوف خاصة في تدريس الرياضيات المتقدمة، تماماً كما هو الحال فيما يتعلق بالقراءة المستقلة (Handbook By Atanasyan Et. Al, 1996).. وتكون الموضوعات المطروحة في مثل هذه الكتب قريبة مما تتضمنه الكتب المدرسية الرئيسية، لكنها تستخدم طرائق ودراسات نظرية أكثر صعوبة وعمقاً (مثلاً، يقدم كتاب أتاناسيان المشار إليه آنفاً كثيراً من المسائل الهندسية التي يمكن حلها باستخدام طريقة المتجهات (Vector Method)، كما يقدم أيضاً موضوع الدوائر المحاطة (Inscribed Circles) والدوائر المحيطة (Circumscribed) وخصائص كل منها بطريقة مفصلة).

وأخيراً، يتمثل المستوى الثالث في قراءة الأدب الشعبي. وفي هذا الصدد، يوجد لدى طلاب المدارس الروس مجموعة كبيرة متنوعة من الكتب الروسية والمترجمة ليختاروا منها، والموجهة إلى أولئك المهتمين بالرياضيات، بدءاً من النص التقليدي لكل من رادماشر وتوبلتز (Rademacher And Toeplitz, 1957) وصولاً إلى كثير من الكتيبات في سلسلة «المحاضرات الشهيرة في الرياضيات» من منشورات مطبعة نوكا (Nauka Press) المترجمة جزئياً إلى الإنجليزية.

يمكن أن يبدأ طلاب المدارس الموهوبون عند مستوى معين من التطور الرياضي، بدراسة كتب أساسية، على أن يُزودوا في المراحل المبكرة الحاسمة من نضج موهبتهم الرياضية بمواد تؤدي إلى تطور موهبتهم، وتمكّنهم من التعبير عن أنفسهم. وقد فتحت

التقانة الجديدة، وعلى رأسها شبكة الاتصالات العالمية مجالات جديدة للعمل مع الطلاب الموهوبين، فأصبحت لديهم الآن ثروة من المصادر الجديدة التي يمكنهم الاعتماد عليها في الحصول على المعرفة الجديدة، وعدم الاكتفاء بالكتب وحدها.

مشكلات تربوية لمعلمي الرياضيات: بعض المقترحات العملية

تناولت المناقشات أعلاه أهمية الاحتمالات الاختيارية للطلاب الموهوبين، أي الفرص الموجودة خارج جدران غرفة الصف. ومع ذلك، يبدو دور المعلم مهماً في هذا السياق، حيث يمكن أن يساعد الطالب على اكتشاف مصادر جديدة من المعرفة بنفسه (كما حصل مع معلم غاوس الذي اعترف، بفعله هذا، «أن تفكيره أبعد من تفكيري» (Bell, 1937, P. 222)؛ ولكن المعلمين يمكن أن يكبحوا سعي الطلاب وراء المعرفة، من إظهارهم، مثلاً، عدم الاحترام للقراءة الإضافية.

كتب ستانلي (Stanely, 1987) مرة عن أهمية اختيار معلمين قادرين على تدريس الطلاب الموهوبين. دعونا نضع هذه القضية في إطار أوسع، ونشير إلى أهمية إعداد المعلمين الذين قد لا يكونون قادرين بالضرورة على تدريس الموهوبين، ولكنهم يمتلكون المقدرة على دعم الطلاب وإرشادهم. اقترح لي شولمان (Lee Shulman, 1986) ذات مرة مفهوماً مهماً هو: «معرفة المحتوى التعليمي». وقد عني بهذا معرفة أكثر أشكال عرض الأفكار فائدة «لأغراض التدريس»، وأكثر التشبيهات أو المقارنات قوة، إضافة إلى الإيضاحات، والأمثلة، والتفسيرات، والعروض». تتضمن معرفة المحتوى التعليمي أيضاً معرفة الموضوعات التي يراها الأطفال مثيرة ومهمة أو صعبة، وكذلك معرفة الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الطلاب العاديين. وينبغي أن ينظر إلى الإلمام بالدراسات ذات الفائدة للطلاب الموهوبين والموجودة في كل بلد وفي كل لغة، على أنها مكون أساسي في معرفة المحتوى التعليمي؛ والإلمام كذلك بصعوبات تعرّف الموهوبين وتعليمهم.

قد يفهم أحياناً المعلمون المبتدئون المقاومة المبررة الضرورية لعملية الحفظ عن ظهر قلب الحشو الذي لا طائل منه (Mindless Cramming) على أنها دعوة إلى تقليل الاهتمام بالمعرفة بصورة عامة. ويقود هذا حتماً إلى تعليم خالٍ من الجوهر يخيف الطلاب

الموهوبين فقط (وأي طالب آخر) ويبيدهم كثيراً عن الرياضيات. وللحيلولة دون تحقق مثل هذه النتيجة، يتعين على معلمي المستقبل أن يصبحوا أكثر معرفة بنماذج للطرائق التي يستخدمها الطلاب الموهوبون في بناء معرفتهم، ويستثمرونها في زيادة نشاطهم الإبداعي.

علينا أن نلاحظ أن ضرورة إلمام معلمي المستقبل بـ «مجال القدرات كله» (وهذا من متطلبات الحصول على إجازة تدريس في الولايات المتحدة) أمر مسلّم به عالمياً تقريباً؛ لكن الواقع يشير إلى غير ذلك، إذ غالباً ما ينحدر مثل هذا الإلمام ليصبح معرفة بجانب واحد فقط من طيف المعرفة. لذا، سيكون من المرغوب فيه تضمين فصول خاصة مكرسة لتدريس الموهوبين ضمن برنامج تدريس معلمي الرياضيات (Evered & Karp, 2000). ومع ذلك، يمكن للدورات العامة المتعلقة بطرائق تدريس الرياضيات أن تعالج مثل هذه القضايا، حتى عند عدم توفر فرص تنظيم دورات خاصة.

الخاتمة

لا يزال الغموض في الوقت الراهن، يكتنف الطريقة التي تعمل بها الموهبة الرياضية وتتطور. وهذا يجعل من الصعب عدم إغفالها والتقليل من أهميتها في الممارسات اليومية. لقد بدأنا هذه المقالة باقتباس كلمات من مسرحية اليكساندر بوشكين (Pushkin) «موزارت وساليري» الذي وصف فيها أنطونيو ساليري الموسيقار موزارت (Mozart) بـ «المتسكع الخامل». وتظهر المعلومات المستمدة من سيرة موزارت الذاتية أن هذا الوصف لا يمت إلى الحقائق الفعلية بأي صلة؛ لأن موزارت كان مبدعاً، لكن خطيئة الحسد هي التي جعلت منافسه يصفه بهذا الوصف، وربما يكون هو الذي تسبب في موته. وينطبق الحال على الذين يملكون موهبة رياضية والذين يعارضونهم. ونحن نؤمن أن المعرفة المعمقة، كما حاولنا إبرازها، تمثل سمة مهمة معقدة من سمات الموهبة الرياضية، وبطبيعة الحال، فإن من الضروري إيجاد الظروف الملائمة التي تساعد الطلاب على اكتساب مثل هذه المعرفة.

قائمة المراجع

- Atanasian, L. S., Butusov, V. F., Kadomzev, S. B., Shestakov, S. A., & Iudina, I. I. (1996). *Geometria. Dopolnitel'nye Glavy K Shkol'nomu Uchebniku 8 Kl—assa. Geometry. Supplementary Chapters To The School Textbook For The 8Th Grade*. M.: Prosveschenie.
- Bell, E. T. (1937). *Men Of Mathematics*. New York: Simon And Schuster.
- Donoghue, E. F., Karp, A., & Vogeli, B. R. (2000). Russian Schools For The Math—ematically And Scientifically Talented: Can The Vision Survive Unchanged? *Roeper Review. A Journal Of Gifted Education*. 22(2), 121–122.
- Dorofeev, G. V. (Ed.) (1997). *Matematika. Arifmetika. Algebra. Analiz Dannyh. 7 Klass. Uchebnik*. [Mathematics. Arithmetic. Algebra. Data Analysis. 7Th Grade Textbook]. M.: Drofa.
- Evered, L., & A. Karp (2000). The Preparation Of Teachers Of The Mathematically Gifted: An International Perspective. *Ncsmst Journal*, 5(2), 6–8.
- Fomin, D. (1994). *Sankt—Peterburgskie Matematicheskie Olimpiady*. [St. Peters—burg Mathematical Olympiads]. St. Petersburg: Politehnika.
- Glushko, M. (1953). *Na Vsiu Ghizn'*. [All Life Long]. Simferopol': Krymizdat.
- Hayes, J. R. (1989). Cognitive Processes In Creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook Of Creativity* (Pp. 135–145). New York: Plenum
- Karp, A. (1992). *Daiu Uroki Matematiki*. [Math Tutor Available]. M.: Prosveschenie.
- Kovalevskaya, S. (1978). *A Russian Childhood*. New York: Springer—Verlag.
- Krutetskii, V. A. (1976). The Psychology Of Mathematical Abilities In Schoolchildren, (J. Kilpatrick & I. Wirszup, Eds.; J. Teller, Trans.). Chicago: University Of Chicago Press.
- Kukushkin, B. (1996). The Olympiad Movement In Russia. *International Journal Of Educational Research*, 25(6), 552–562.
- Maz'ya, V., & Shaposhnikova, T. (1998). Jacques Hadamard, A Universal Mathematician. AMS—LMS.
- Pushkin, A. (1954). *Mozart I Salieri. Polnoe Sobranie Sochinenii. V. 3.* (Mozart And Salieri. Complete Works.) M.: Pravda.

- Rademacher, H., & Toeplitz, O., (1957) *The Enjoyment Of Mathematics: Selections From Mathematics For The Amateur*. Princeton, Nj: Princeton University Press,
- Reid, C. (1970). *Hilbert*. New York: Springer–Verlag.
- Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide For Developing Defensible Programs For The Gifted And Talented*. Wethersfield, Ct: Creative Learning Press.
- Ridge, H. L., & Renzulli, J. (1981) *Teaching Mathematics To The Talented And Gifted*. In Vincents J. G. (Ed). *The Mathematical Education Of Exceptional Children And Youth* (Pp. 91–266). Reston, Va: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Sharygin, I. F. (1999). *Geometria. 10–11. Uchebnik. (Geometry. 10–11. Textbook.)* M.: Drofa.
- Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, Creativity And Leadership*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Sriraman, B. (2004). *The Characteristics Of Mathematical Creativity*. *The Mathematics Educator*, 14(1), 19–34.
- Sriraman, B. (2005). *Are Giftedness And Creativity Synonyms In Mathematics? A Theoretical Analysis Of Constructs*. *Journal Of Secondary Gifted Education*, 17(1), 20–36.
- Stanley, J. (1987). *State Residential High School For Mathematically Talented Youth*. *Phi Delta Kappan*, 68(10), 770–772.
- Thorndike, E. L. (1921) *The New Methods In Arithmetic*. Chicago: Rand McNally.
- Usiskin, Z. (2000). *The Development Into The Mathematically Talented*. *Journal Of Secondary Gifted Education*, 11(3), 152–162.
- Vogeli, B. R. (1997). *Special Secondary Schools For The Mathematically And Scientifically Talented. An International Panorama*. New York: Teachers College Columbia University.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought And Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Weisberg, R. (2000). Creativity And Knowledge: A Challenge To Theories. In R.J.Sternberg (Ed.) Handbook Of Creativity (Pp. 226–253). Cambridge University Press.

Werner, A., Ryzik, V., & Hodot, T. (2001). Geometria–8. (Geometry–8.) M.: Prosveschenie.

Wiener, N. (1964). Ex–Prodigy: My Childhood And Youth. Cambridge: Mit Press.



قصيدة غنائية في مديح إيمري لاكاتوس⁽¹⁾ أو تجارب فكرية ظاهرية لجسر الهوة بين غرف صفوف

الرياضيات المثالية والفعالية

بهاراث سريرامان Bharath Sriraman

جامعة مونتانا



ملخص

يستقصي هذا البحث النطاق الواسع للمحتوى والعمليات الرياضية التي تبرز في الصفوف الثانوية عبر استخدام مسائل «العد» غير العادية. ويتمثل أحد أهداف التدريس العام لمعلمي الرياضيات في نقل الشعور بوجود وحدة بين الموضوعات التي تبدو مختلفة ظاهرياً ضمن الرياضيات. ويمكن لمثل هذا الهدف أن يتحقق إذا تمكنا من إجراء مناقشات صفية تنقل وجهة النظر اللاكاتوسية (الفكر التجريبي) في الرياضيات المتمثلة في استمرار التخمين - البرهان - الدحض الذي يشتمل على خبرات رياضية غنية. وأعرض هنا مساراً تجاه هذا الهدف التدريسي عن طريق عرض رؤى الطالب في مسألة عد غير عادية، وعن طريق استخدام هذه النتائج لبناء احتمالات رياضية «مثالية» (محتوى وعملية) للمناقشة. وقد أعدت، تحديداً، بناء المناحي شبه التجريبية لمحاولات ستة طلاب، يبلغ كل منهم من

(1) (Lakatos Imre) فيلسوف وعالم رياضيات، ولد في هنغاريا عام 1922، وتوفي في بريطانيا عام 1974. وكان شخصية إشكالية أثار خصومات مع معاصريه من الفلاسفة بعد نشر كتاب «البرهان والتفنيد» (Refutations And Proof) حاول فيه أن يعيد لتاريخ العلم بناءاته العقلانية وتفسيره بصورة معيارية لتقويم المنهجيات العلمية المتنافسة وقياسها، واقترح منهجية لتبرير معقولية القانون العلمي يستطيع المشتغلون بفلسفة العلم من خلالها، تحليل بنية النظريات وتقنيدها ورفضها تاركة المجال مفتوحاً لفرضية أو نظرية أخرى - المراجع

العمر أربعة عشر عاماً؛ لحل مسألة العد غير العادية هذه، وعرض احتمالات وضع الصيغ الرياضية في أثناء المناقشة الصفية بروح إيمري لاکاتوس التخيلية. وسوف نناقش في هذا البحث آثار تعليم/تعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية وفي تربية معلمي الرياضيات.

المقدمة

يحتوي كتاب إيمري لاکاتوس (Imre Lakatos) «البرهان والتقنيـد» (Proof And Refutations) على تصور للمناقشة الصفية بين الطلاب والمعلم في الصف «المثالي». حيث تحدث مثل هذه المناقشات الغنية في السياق التاريخي للمسألة عند تصنيف الأشكال المنتظمة (Regular Polyhedra) متعددة السطوح، وبناء إثبات (Proof) للعلاقة بين الرؤوس، (Vertices) والوجوه، (Faces) والحافات (Edges) لشكل منتظم متعدد السطوح، عرضه ليونارد يولر (Leonhard Euler) على النحو الآتي: $V+F-E=2$. في ذلك التصور، يدخل المدافعون عن هذا الكتاب في جدال ونقاش مع المعلم بحماس حول صدق التعريفات، مستكشفين ومخمنين المسارات المحتملة للإثبات، ودحض صحة التعريفات والخطوات في البرهان من خلال تقديم أمثلة مختلفة (مشوهة) مضادة. وتحدث مثل هذه المناقشات الموجودة في هذا الكتاب في خيال لاکاتوس، ولكنها تطرح سؤالاً عما إذا كانت مثل هذه المناقشات قابلة للإعادة في غرفة الصف. ومع ذلك، فقد مر ثلاثون عاماً لم نشهد فيها أي متابعة عملية لرؤية لاکاتوس للمناقشة في غرفة الصف المثالية. ويحاول المعلم في هذا البحث إعادة بناء الصف اللاكاتوسي (Lakatosian Classroom) من خلال التأمل في مسارات المناقشة التي يمكن أن يسلكها الطلاب استناداً إلى استجاباتهم لمسألة عدّ غير عادية. ويكمن جوهر الطريقة اللاكاتوسية (Lakatosian Method) في الانتباه إلى استبعاد التشوهات الرياضية (Mathematical Pathologies) في أثناء البحث عن الحقيقة. حيث يبدأ المرء عادة بالقانون، ومن ثم يحدد الفرضية بوضوح، وهذا يتبعه استكشاف لإمكانية إثبات صحتها أو بطلانها. ويترتب على عملية التخمين-البرهان-الدحض تهذيب الفرضية سعياً وراء الحقيقة، إضافة إلى متابعة الفرضيات العرضية جميعها التي تبرز في أثناء المناقشة.

وهناك أمثلة كثيرة لمعلمي الرياضيات الذين يوجدون بيئة صفية مناسبة لمثل هذا النوع من النقاش. وخير مثال على ذلك، الدراسة التي قام بها هارولد فاوست (Harold Fawcett) مدة عامين في ثلاثينيات القرن الماضي، حيث نجح في بناء تجربة تدريس مدة عامين لطلاب المرحلة الثانوية، ركزت على دور النقاشات والمناظرات في اختيار التعريفات (Definitions) والبدهييات (Axioms)، وأوضحت القيمة التعليمية في التعامل مع «مجموعة أدوات محدودة». وتوصل الطلاب في هذه الدراسة إلى تعريفات ملائمة، واختاروا بدهييات ذات صلة بالموضوع عند الضرورة، وابتدعوا أيضاً هندسة إقليدية باستخدام الرياضيات المتوافرة في عهد إقليدس. ونتيجة لذلك، ابتدع كل طالب في الصف في أثناء تجربة التدريس التي استمرت عامين، نصه الخاص للهندسة الإقليدية عن طريق اختيار تعريفاتهم وبدهيياتهم ونظرياتهم وبراهينهم والدفاع عنها. وتوضح لمحات النقاش التي يجدها المرء في دراسة فاوست (Fawcett, 1938) إمكانية تقريب الرؤية اللاكاتوسية للصف المثالي إلى الواقع. وبالنظر إلى أهمية هذه الدراسة، فغالباً ما يشار إليها في بحوث تدريس الرياضيات التي توضح قيمة تدريس الهندسة الإقليدية، أو منحى فاوست التعليمي الذي سمح باكتشاف الهندسة الإقليدية بدلاً من تعلّمها من الكتب المدرسية. ومن بين الأمثلة الحديثة على التعليم الصفي الذي يؤكد قيمة الأدوات البنائية التقليدية ودور النقاشات والمناظرات في الهندسة، الدراسة الأخيرة للفصول الدراسية في هولندا، حيث استخدم الطلاب في هذه الدراسات أدوات، مثل راسم القطوع المخروطية (Conic Van Maanen, 1992) (Sections Drawer)، في حين رسم آخرون هياكل هندسية تقليدية باتباع تعليمات لمخطوطات قديمة مثل الشكل خماسي الأضلاع (Pentagon) من مخطوطة فارسية قديمة (Hogendijk, 1996). وبحسب ملاحظتي، فقد كان المعلم الذي يمتلك المهارات التعليمية والاهتمام العميق بالمحتوى التاريخي، هو العنصر الحاسم في «المشروعات» الناجحة جميعها في دراسة الهندسة. ومن الأمثلة الأخرى المقترحة للتوصل إلى الحقائق استخدام النوادي التاريخية، حيث يمثل الطلاب نصّاً تاريخياً، مثل العناصر (Elements) أويدرسونه (Brodkey, 1996)، والمشاركة في مناقشات في أثناء إثبات حقيقة افتراض معين (Fawcett, 1938).

تشير رؤية لاکاتوس للمناقشات الصفية ومثال فاوست المثالي (وغيرهما من المقتبسات أعلاه) إلى أن «بناء الصيغ الرياضية» (Mathematization) ممكن في الفصول الدراسية الثانوية. وأعني ببناء الصيغ الرياضية «عملية وضع بنية فوق بنية» (Wheeler, 2001, P. 51). ويشتمل بناء الصيغ الرياضية على عملية التعميم عندما يفرض شخص ما أو يكتشف تعميماً يكون أساساً للمسائل المتنوعة (Sriraman, 2004a, 2004b, Sriraman & Adrian, 2004a). وقد أشار ويلر (Wheeler, 2001) إلى صعوبة تدريب المعلمين في تحليل قدرات الطلاب وفهمهم بناءً على الصيغ الرياضية، وإلى الحاجة الملحة إلى إشراك طلابهم في بناء الصيغ للمسائل الرياضية الحقيقية عن طريق تسهيل المناقشة، لكنه لم يقصد بالمسائل الحقيقية تلك الموجودة في سياق العالم الحقيقي التي يمكن استنباطها في الأغلب، بل تلك المسائل التي تقود إلى رياضيات ذات قيمة، وتكون قابلة للحل.

استخدام مسائل العدّ غير القياسية

يمكن أن نعد العدّ نشاطاً يميزنا من غيرنا من الكائنات، ويمكن تتبع تاريخ البشرية من خلال الأفعال البدائية المتمثلة في التشارك في الكميات المتساوية، حتى تطوير الأرقام التي تمثل الفعل المادي الملموس لعملية العد، وصولاً إلى تطوير النظم المتطورة لتحديد القيمة المكانية للأعداد، وهو الأمر الذي أوصلنا إلى الحداثة. يزخر تاريخ الرياضيات بكثير من مسائل العد المشهورة. فقد حار جاليليو (Galileo) في فهم حجم مجموعة الأعداد الصحيحة، ومجموعة الأعداد الزوجية الصحيحة. وقد قادت هذه المسألة في نهاية المطاف إلى ما يعرف بحساب الأعداد ما وراء اللانهائيات أو الأعداد «العابرة للنهاية» (Transfinite Numbers)، الذي وضعه جورج كانتور (Cantor) بصفته إعادة بناء لعلم الحساب العادي (Rotman, 1977). يستطيع المرء أن يعمم ويقول بكل جرأة «كل شخص يستطيع أن يعدّ (إلى حد ما)، الأمر الذي يطرح تساؤلاً حول سبب تضاؤل مسألة العد شيئاً فشيئاً مع تقدم الطلاب نحو المرحلة الثانوية. ويسود الغموض نصوص المناهج الصادرة عن بعض المؤسسات، مثل مجلس التعليم الأسترالي، والمجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات بخصوص وضع «مسائل العد» في منهاج الرياضيات للمرحلة الثانوية. ونعني

«بمسائل العد» تلك الحالات التي تلاحظ فيها ظاهرة معينة بين الأعداد (وهي عادة أعداد صحيحة موجبة)، وهي عادة ما تدفعنا إلى دراسة أسباب حدوث مثل هذه الظاهرة، أو المسائل التي تتطلب توظيف نظرية العد الأساسية، مثل قابلية الأعداد للقسمة وخصائص الباقي.. إلخ. وأحياناً تؤكد هذه المسائل بموجب مناهج الرياضيات المنفصلة التي تشتمل على موضوعات أساسية من التوافيق (Combinatorics). وعلى أي حال، فإن النقطة التي أحاول تأكيدها في هذا البحث هي عدم حاجة المرء إلى نص أو منهج للإفادة من مسائل العد في الصف الدراسي.

ويتضمن مقصدي شقين، هما:

1. إظهار المدى الواسع للرياضيات الذي يمكن الوصول إليه في المرحلة الثانوية من خلال استخدام مسائل العد.
2. إبراز إمكانية بناء الصيغ الرياضية من خلال تفكير الطلاب في المسألة.

الغايات / الأهداف التربوية وآثارها في تاريخ الرياضيات

يتمثل أحد أهداف مناهجنا العامة في إعطاء شعور بوجود وحدة بين الموضوعات المختلفة ظاهرياً ضمن الرياضيات. ومن أجل إيضاح ملامح الطريق نحو تحقيق الأهداف آنفة الذكر، سأعرض نتائج استخدام إحدى المسائل «الفريدة» والاحتمالات الرياضية التي نشأت عن رؤى الطلاب تجاه تلك المسألة. ويُعدُّ هؤلاء الطلاب نمطياً فوق المتوسط بالنسبة إلى طلاب المرحلة الثانوية (13-15 سنة)، في مدرسة ثانوية ريفية أميركية، ألحقوا ببرنامج تسريع الجبر رقم 1 الذي يُعدُّ مساقاً للطلاب ذوي الدافعية المرتفعة. وعينت على مدار العام الدراسي، بصفتي معلماً لهذا الفصل الدراسي مسائل حلها الطلاب في صحائف مذكراتهم. وقد تمثلت آمالنا التربوية في وضع شروط تتيح للطلاب استقصاء المسائل المفتوحة النهاية على مدار مدة زمنية معينة، وتشجيعهم على كتابة حلولهم بكل عمق، والطلب إليهم التفكير ملياً في الحلول التي توصلوا إليها. وتناول الطلاب تلك المسائل مدة تراوحت بين سبعة أيام إلى عشرة، وأجريت معهم مقابلات بعد ذلك. وسعت الدراسة

أيضاً إلى جعل الطلاب يتبنون منهجية شبه تجريبية عند معالجتهم المسائل التي لم يسبق لهم رؤيتها من قبل في خبراتهم المدرسية.

وقد انتعش هذا الأمل جزئياً من خلال اتباع الطريقة التي يجري فيها تصميم عملية التدريس في العلوم. تتميز العلوم بالمبادئ الفيزيائية المكتشفة، أو التي يستدل عليها من خلال الملاحظات المنتظمة، ووضع الفرضيات والاختبار بوساطة التجربة. مثلاً، تُختبر صحة المبدأ العلمي من خلال إجراء تجربة منظمة في مختبر تجارب العلوم المدرسي، وتسجيل الملاحظات متبوعاً بتطبيق أساليب الانحدار (Regression Techniques) المناسبة (أو وسائل أخرى لتحليل البيانات) على البيانات لتحقيق صدق المبدأ. وقد يلجأ بعض المعلمين المبتكرين إلى وضع تجربة علمية متطورة ليجمع الطلاب البيانات من خلالها، ومن ثم محاولة استنتاج المبدأ الناجح. والتساؤلات التي يمكن طرحها في هذا السياق، هي: هل يمكن تكييف مثل هذه الطريقة العلمية لتعليم الرياضيات؟ وهل يمكن للمعلمين أن يسهلوا اكتشاف التعميمات الرياضية والمبادئ الأساسية، باستخدام مواقف تتضمن مسائل متطورة يترتب عليها تبني منهجية شبه تجريبية، تتسم ببناء حالات معيّنة وملاحظات، ومن ثم ينتج عنها رياضيات جديدة؟ وهل يمكن دفع الطلاب، عندما تربكهم مسألة لا يمكن حلها في إطار الأدوات الرياضية المتاحة لهم، أو ضمن نطاق حصيلتهم المعرفية، إلى ابتداء الأدوات الرياضية المطلوبة لحل المسألة؟ ووفقاً للمثل القائل: «الحاجة أم الاختراع»، فقد اتسم تاريخ الرياضيات بهذه الحاجة إلى بناء أدوات جديدة لمعالجة المسائل المقلقة. وإلى جانب علم حساب ما وراء اللانهائيات الذي جاء به كانتور والمشار إليه آنفاً، فهناك أمثلة تاريخية أخرى توضح وجهة نظري هذه. مثلاً، يمكن التعبير عن تخمين جولدباخ (Goldbach, 1742) القائل أن الأعداد الزوجية الصحيحة جميعها التي تكون $4 \leq$ ، تعبر عن مجموع عددين أوليين لم يُجب عنهما بعد، ولكن كان من نتيجة ذلك البحث عن آلية حسابية ونظرية جديدة لمعالجة هذه المسألة.

وأخيراً، لا يسعني سوى الإشارة إلى نمو ظاهرة الرياضيات، وكثير من النظريات الجميلة في القرن العشرين، نتيجة لرغبة جُلّ علماء الرياضيات في استخدام بدهية الاختيار

(Axiom Of Choice). وقد عرض باري لويس (Barry Lewis) رئيس جمعية الرياضيات في المملكة المتحدة عام 2003، فكرة مفصلة عن أهمية بناء الأدوات في الرياضيات، وقال: «لم يكن من المصادفة، عندما احتاج أينشتاين في بداية القرن الماضي إلى أدوات مختلفة ليعيد دراسة متصل الزمان والمكان (Space-Time Continuum)، أن مثل هذه الأدوات قد وجدت فعلاً... ولكنها كانت أدوات نظرية ليس لها أي استخدام عملي ممكن». (Lewis, 2003, P. 426).

وخلاصة القول، هل نستطيع استخدام البنية الأصلية وجمال المسألة الرياضية، في تحفيز استكشاف الرياضيات من خلال آراء الطلاب وتفكيرهم في المسألة، وإجراء نقاشات صفية فعلية من وحي روح نقاشات لوكاتوس النموذجية والتخيلية في الفصل الدراسي «المثالي»؟ دعونا نرى أيكون ذلك ممكناً.

المسألة

انظر إلى هذه المسألة (Gardner, 1997): اختر مجموعة من أعداد صحيحة موجبة «س» مؤلفة من عشرة أعداد أقل من مئة. مثلاً المجموعة: $S = \{3, 9, 14, 21, 26, 35, 42, 59, 63, 76\}$. هناك اختاران مختلفان تماماً من بين المجموعة س لهما المجموع نفسه، فاستطيع مثلاً اختيار 14, 63، ومن ثم أختار 35, 42، لاحظ أن كلا المجموعين يساوي 77، أي، $(14+63=77)$ و $(35+42=77)$. أستطيع أن أختار أولاً 3, 9, 14، ثم أختار 26. لاحظ أن مجموع كليهما يساوي 26، أي: $(3+9+14=26)$ و $(26=26)$. وأيضاً كانت مجموعة الأرقام المؤلفة من عشرة أعداد صحيحة موجبة أقل من مئة، فإنك ستحصل على المجموع نفسه من اختارين مختلفين تماماً. يمكنك أن تصمم مجموعات، وتتحققها بنفسك. لماذا يحدث هذا؟ برهن على أن ذلك يحدث دائماً.

مسارات الطلاب، التبصر وبناء الأدوات

تستدعي هذه المسألة الفضول على نحو واضح، وتعطي أيضاً شعوراً بغموض الأعداد الصحيحة. شجعت الطلاب على اختيار أعداد صحيحة تقع بين واحد ومئة بصورة عشوائية،

وعملنا كثيراً من المجموعات المؤلفة من عشرة أعداد. وسوف أعرض الآن المناحي شبه التجريبية، وإعادة بنائها لستة طلاب تراوحت أعمارهم بين ثلاثة عشر عاماً وخمسة عشر، وهم يحاولون إيجاد حل لمسألة العد آنفة الذكر في صحائف مذكراتهم. لقد استُخدمت كتابات صحائف الطلاب، وسرد المقابلات في إعادة تمثيل أساليب الطلاب، وتبصرهم في المسألة.

ابتكار أساليب لضبط تغيير المسألة

كان أحد طلاب الصف ويدعى مات (Matt) ماهراً في اكتشاف اختيارات عددية مختلفة تؤدي للوصول إلى مجاميع ثابتة. ومع ذلك، لم يعتقد حدوث ذلك دائماً، وشرع في بناء أمثلة مضادة معتمداً على ضبط كيفية اختيار الأرقام في المسألة. حاول «مات» في البداية ضبط متغيرات المسألة بتثبيت الرقم في منزلة العشرات وتغيير الأرقام في الآحاد، وخمّن بقوله: لَمَّا كنت مضطراً إلى تكرار رقم أو أكثر من واحد إلى تسعة في اختيار العناصر العشرة، فإنه سينجم عن ذلك مجموعان متساويان. مثلاً، يمكننا تثبيت العشرات على الرقم ثمانية، ثم نبدأ بانتقاء الأرقام للمنازل الأخرى. لدينا عشرة خيارات للرقم في المنزلة (أعني الأرقام من صفر إلى تسعة)، ولكن يضطر المرء، في أثناء العملية، إلى تكرار الرقم ثمانية (حيث إن الأعداد الصحيحة العشرة يجب أن تكون مختلفة). بدأ مات تخميناته الأصلية بالمجموعة (90, 91, 92, 99)، حيث يستطيع المرء اختيار أرقام مختلفة إلى أن يصل إلى الرقم تسعة وتسعين، حيث يتكرر الرقم تسعة. أدت هذه بحسب رأيه إلى اختيارين مختلفين في مجموعة مؤلفة من عشرة عناصر لتنتج المجموع نفسه. ثم خمّن أن الحالة ليست كذلك إذا اختار المرء مجموعة مؤلفة من أقل من عشرة أعداد، وقدم المجموعة المؤلفة من خمسة عناصر (3, 7, 12, 78, 69, 84)، حيث شطب الرقم 78، وقائمة بالمجاميع: $3+7=10$ ؛ $3+12=15$ ؛ $3+69=72$ ؛ $3+84=87$ ؛ $7+12=19$ ؛ $7+69=76$ ؛ $7+84=91$ ؛ $12+69=81$ ؛ $12+84=96$ ؛ $69+84=153$. شطب «مات» الرقم 78؛ لأنه كرّر الرقم 7 مصادفة، وكان مخطئه بناء مجموعة لا تتشابه فيها الأرقام جميعها. واختتم بالقول أن هذه المجموعة قد أوضحت نقطته للاختيارات المختلفة التي تنتج المجموع نفسه فقط عندما يكرر المرء الرقم. أنشأ «مات» مجموعة قصوى مؤلفة

من خمسة عناصر، من الأرقام صفر حتى تسعة مكررة مرة واحدة فقط، بهدف توضيح مخططه، ولكنه لم ينظر إلى المجاميع التي جمعت بين ثلاثة أرقام أو أكثر في مجموعته. ولو فعل ذلك، للاحظ أن $3+12+69=84$ ، وهو أحد عناصر مجموعته، وبذلك، يدحض ادّعاءه (Sriraman, 2004a).

وهذا يقودنا إلى التساؤل: هل فهم الطلاب بطريقة لاشعورية متطلبات الاختيارات المختلفة التي تنتج المجموع نفسه، بصفتها مجاميع لرقمين فقط؟ انظر الحل الآتي الذي قدّمه «جون» (John):

اكتشاف قانون العد للمجموعات الفرعية للمجموعة

تمثلت خطة «جون» في تناول عشرة أرقام، والتحقق هل سينجح ذلك، وأعني بذلك، إذا كان هناك مجموعان مختلفان متساويان يمكن أن يحدثا دائماً. وجرب ذلك مرات عدة «ليرى أن المجموع يساوي دائماً رقماً آخر». وبذلك، فقد تمثلت خطة «جون» بنمذجة المسألة، وتحقيق صحتها، كما في المسألتين الأولى والثانية. وبدأ باختيار المجموعة $(1, 15, 13, 4, 6, 99, 20, 75, 86, 51)$ ، وأوجد مجموع $99 = 13 + 86$ وهو أحد عناصر المجموعة. ثم وجد بعد ذلك أن $86 = 1 + 4 + 6 + 75$ وهو عنصر آخر من عناصر المجموعة، اعتقدت أن المجموع الثاني كان دقيقاً، وكتبت ملاحظة لأسأله هل طوّر طريقة معينة لبناء المجاميع. أما المجموعة الثانية التي اختارها فكانت $(2, 10, 18, 25, 52, 49, 91, 1, 86, 98)$ ، وأوجد ناتج مجموع $98 = 2 + 10 + 86$ وهو أحد عناصر المجموعة أيضاً. ومن الواضح أن «جون» قد فهم «الاختيارات المختلفة» تماماً كما قصد الباحث، إذ اختار ثلاثة وأربعة مجاميع للأرقام.

أما المجموعة الثالثة التي اختارها فكانت $(90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99)$ التي اعتقد أنها مجموعة مثيرة للاهتمام؛ لأنها تعطي أكبر قدر ممكن من المجاميع لمجموعات تحتوي على عشرة أعداد صحيحة تقع بين الواحد والمئة، وسوف تبرز هذه الحقيقة على المسرح عند مناقشتنا الحل لاحقاً. كان المجموعان اللذان أوجدهما «جون» في هذه المجموعة، هما: $90 + 93 = 183$ ، $91 + 92 = 183$ ، وفي تلخيصه للمسألة كتب أنه

حلها تماماً كما خطط لها. «أخذت مجموعات مؤلفة من عشرة أعداد ثلاث مرات، وقد نجحت في المرات جميعاً». وكتب بعدها أنه لم يتحقق سبب حدوث ذلك، لكنه اعتقد أن ذلك يعود إلى وجود عدد قليل جداً من الأرقام لتنجح العملية».

سُئل «جون» أن يوضح عمليات تفكيره في أثناء المقابلة، ولكن كان عليه إلغاء مواعده الأول بسبب انشغاله في مباراة تنس. وعندما حضر إلى المقابلة نظر مرة ثانية إلى المسألة في صحيفة مذكراته. وبدأ أنه قرر إلقاء «نظرة ثانية» على المسألة مرة أخرى، وبنى المجموعة الآتية: (2, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 19, 20)، وحصل على: $2+10=12$ ؛ $6+8=2+12=14$ ، وهذا أحد عناصر المجموعة، و $8+2=10$ أحد عناصر المجموعة، و $6+2=8$ عنصر آخر من عناصر المجموعة. انتقى بعد ذلك مجموعة أخرى على النحو الآتي: (1, 3, 5, 7, 11, 13, 15, 17, 19)، وكتب « $5+3+1=9$ ، و $9+7+1=17$ إلخ». لاحظت أن «جون» اختار في البداية أعداداً صحيحة من 1 إلى 20، ثم اختار أعداداً صحيحة فردية من 1 إلى 20. وكان يبدو حذراً في انتقاء الأعداد الصحيحة في هذه المرحلة آملاً التوصل إلى شيء ما. وأضاف الأرقام الآتية في حاشية صحيفة مذكراته: $1+2+3+4+5+6+7+8+9+10=45$ ورسم الجدول أدناه (الشكل 10: 1).

1	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
2	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
3	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
4	5, 6, 7, 8, 9, 10
5	6, 7, 8, 9, 10
6	7, 8, 9, 10
7	8, 9, 10
8	9, 10
9	10
10	

شكل 1: 10 تمثيل جون لمسألة مجموع الأرقام

خلص «جون» استناداً إلى الجدول في شكل 10: 1 إلى ما يأتي:

أعتقد أن ذلك يحدث دائماً بسبب وجود كثير من الطرق للوصول إلى الإجابة. فرسمت جدولاً وأضفت رقمين، حيث هناك خمس وأربعون طريقة. وإذا أضفت ثلاثة أرقام فهناك فرص أكبر.

سبب حل «جون» هذا إرباكاً لي في البداية، وحاولت فهم ما توصل إليه. وقال إنه يمكن للمرء في البداية، حساب كم هائل من المجاميع، وهذه تعدُّ ملاحظة جيدة بحد ذاتها. ويتعين على القارئ ملاحظة أن هؤلاء الطلاب لم يسبق لهم أن واجهوا مفاهيم مجموعات فرعية متعددة من مجموعة ما تؤدي دوراً في الحل. وعلى الرغم من ذلك، بدأ جون بوضع طريقة منظمة لعد المجموعات الفرعية كلها. وحسب في جدول له المجموع الكلي لمجاميع رقمين في مجموعة مؤلفة من عشرة عناصر، أي خمسة وأربعين، أو عشرة، ثم أدرك بعد ذلك وجود مزيد من احتمالات المجاميع التي تحتوي على ثلاثة أرقام. واستناداً إلى هذه الملاحظة، توصل إلى أن حدوث مثل هذه الظاهرة مرده «وجود كثير من الطرق للوصول إلى الجواب». وتوصل «جون» إلى تعميم بإمكانية وجود عدد كبير من المجاميع، بحساب الاحتمالات كلها لجمع عددين بعضهما إلى بعض، ومن ثم ملاحظة وجود عدد أكبر من الاحتمالات بجمع ثلاثة أعداد بعضها إلى بعض. ويؤكد هذا المخطط استقلالية الطلاب في بناء القانون الذي يقول: إن عدد العناصر لمجموعة عنصر K (هو 2^k).

لم يغيّر «جون» الشروط الأولية المعطاة للمسألة. وبعبارة أخرى، لقد جرب مجموعات مؤلفة من عشرة عناصر فقط، على العكس من «مات» الذي قرر أن يغير الشروط والمحددات ليرى ما سيحدث. وهناك آخرون اتبعوا خطأً مختلفاً من التجارب الموضحة لاحقاً في محاولة «جيم» (Jim).

تأمل في غموض نظام العدد

فهم «جيم» المسألة على النحو الآتي: «يمكنك انتقاء عددين من أي مجموعة مؤلفة من عشرة أعداد صحيحة موجبة أقل من مئة، لتجمعهما مع رقم آخر في المجموعة. وكذلك يمكنك أخذ ثلاثة أعداد، وهناك أيضاً إمكانية لإضافة عددين إلى عدد في كلا الجانبين» تمثلت خطته للبدء في المسألة «بعمل مجموعة مؤلفة من عشرة أعداد بصورة عشوائية، وإيجاد ناتج مجموع واحد (One Combo) في الأقل، ومن ثم عمل مجموعة أخرى

ليتحقق نجاحها دائماً». اشتملت خطة «جيم» بصورة أساسية على تحقق معطيات المسألة. وبنى مجموعتين على النحو الآتي: (1, 33, 44, 71, 52, 27, 13, 69, 88, 97) و (3, 14, 99, 83, 71, 67, 55, 40, 39, 23)، وأوجد المجاميع الآتية: $49+52=13+88=101$ و $23+14+3=40$ على التوالي. لا يبدو وجود أي نظام واضح لدى «جيم» للتوصل إلى مجاميع متساوية. ولم يعمل «جيم» أي مجموعات أخرى، ولكنه خلس إلى القول الآتي: «يتعامل الجواب مع النظام العشري الأساسي». وهناك عشرة أعداد فقط تستطيع أن تختار منها، وأي عدد أكبر من ذلك يمكن الإشارة إليه على النحو الآتي: $x + 10$. مثلاً، $11 = 10 + 1$ و $52 = 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 2$. وكتب عندئذٍ قائلاً: إن كل عدد يقع بين الواحد والمئة يكون «ناتجاً» (لجمع) عشرة إلى عدد آخر من صفر حتى تسعة.

لم أفهم مناقشة «جيم» لـ «الناتج». ويبدو أن عملية الجمع على أساس الرموز العشرة قد بينت له إلى حدٍّ ما سبب نجاحها. وقد أملت في أن المقابلة سوف توضح ما الذي كان يحاول قوله. وقد اختصرت هذه الرواية خصيصاً، أما القارئ الذي يرغب في تجاوزها، فقد كان جوهر مناقشة «جيم» على النحو الآتي: نجحت؛ لأن الرموز المتوافرة كانت من ضمن المجموعة 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10، ولأن الأرقام بين الواحد والمئة جميعها ما هي إلا نتيجة لجمع «إضافة» هذه الرموز إلى بعضها بعضاً، وهذا يؤكد إلى حدٍّ ما أن ناتج مجموعين يؤدي إلى المجموع نفسه. وأما القارئ الذي يرغب في معرفة كيفية توصل «جيم» إلى هذه النتيجة فالحكاية على النحو الآتي:

الرواية الأولى

الطالب: استغرقت بعض الوقت في التفكير في النظام المبني على عشرة. لديّ خطان من الأعداد، مثل المجموعة المؤلفة من عشرة أعداد، وكنت دائماً أجد أعداداً لأضيفها إلى الرقم نفسه، وفي معرض تفكيري في حل الورقة، تبين لي فجأة وجود عشرة أعداد فقط تستطيع أن تختار منها، وأما غير ذلك فيمكن التعبير عنه بـ $10 +$ عدد ما، مثل: $11 = 10 + 1$ و $50 = 10 + 10 + 10 + 10 + 10$ ، وهذا لا يعني وجود رمز جديد؛ لأن 11 هي $1 + 10$.

الباحث: حسناً، أنت تقول إن الأعداد التي تستطيع أن تختار منها فقط هي...؟

الطالب: 1, 2, 3, 4.....10 والأعداد الأخرى جميعها متغيرات لهذه الأعداد.

الباحث: حسناً، ولكن كيف يعطي هذا مجموعين متشابهين؟

الطالب: لأنها مرتبة وأقل من العدد خمسين، لذا، فمن السهل رؤيتها.

الباحث: ماذا لو اخترت الأرقام عشوائياً، مثل تلك الأعداد التي أريتك إياها في الصف؟

الطالب: عندئذ يكون من الأفضل تنظيمها بعد أن نختارها عشوائياً من الأصغر إلى الأكبر، وبعد ذلك يكون من السهل إضافتها بعضها إلى بعض بدلاً من القفز هنا وهناك، وعندئذ ستجد كثيراً من الاحتمالات، كأن تأخذ العدد الأول وترى هل يمكن إضافته إلى أي عدد ضمن المجموعة.

الباحث: كم يوماً استغرق حل هذه المسألة؟

الطالب: خمسة أيام تقريباً، حيث كتبت الواجب الأول قبل يومين، ثم كتبت كل شيء الليلة الماضية، واستغرقتي ذلك خمس وأربعون دقيقة.

الباحث: إذن، فكرت في المسألة مدة خمسة أيام؟

الطالب: نعم، لقد فكرت فيها منذ أمد بعيد (ضاحكاً). استؤنفت المقابلة في اليوم اللاحق، حيث كان يتعين على جيم أن يغادر بسبب نشاط ما بعد المدرس

اليوم الآتي:

الباحث: حسناً، ها قد عدنا مرة أخرى.

الطالب: لقد كتبت إلى حدٍ ما عن سبب حدوث مثل هذا، ربما لأن المجموعة من واحد إلى عشرة تمثل مجموعة الأعداد التي يمكنك الاختيار منها فقط.

الباحث: كيف يكون اختيار عشرة أعداد عشوائياً مرتبطاً بمجموعة أعدادك من واحد إلى عشرة؟

الطالب: لنقل: إن 88 هي مجموع إضافة عددين من هذه الأعداد أو عدد آخر. أي عدد يمكنك الحصول عليه هو واحد من هذه الأعداد، أو من مجموع إضافتها بعضها إلى بعض. لذا، فإن أي شيء يمكن أن تفعله ما هو إلا حصيلة جمع هذه الأعداد أو دمجها.
(نحن ننظر إلى $49+52=13+88$)

الباحث: حسناً، دعني آخذ العدد 49 من مجموعتك، فما الذي تعنيه بالدمج؟

الطالب: خذ العدد 4 و 9 وضعهما معاً تحصل على 49.

الباحث: وكذلك العدد 52؟

الطالب: إنه 2 و 5.

الباحث: والآن، كيف نربط هذا بالعددين 13 و 88؟

الطالب: لأنهما أتيا من المجموعة نفسها، فالعملية ليست سحب العدد من شيء مختلف. إنهما من مجموعة الأعداد من واحد إلى عشرة ذاتها.

الباحث: ما زلت غير متأكد ما الذي ستختاره.

الطالب: يمكنك اختيار عدد من هذه المجموعة.

الباحث: ولكن كيف يجعلنا هذا نحصل على مجموعين متساويين؟

الطالب: تماماً مثل الأعداد جميعها في هذه المسألة، حيث يمكن إضافة بعضها إلى بعض، مثل: $1+1=2$, $1+3=4$ ، ويمكنك مواصلة ذلك على هذا النسق.

الباحث: حسناً، ولكن كيف يجعل هذا $49+52=13+88$ وكيف تنتقل من هنا إلى هناك؟

الطالب: هذه طريقة متقدمة جداً، فهناك عددان بدلاً من وجود عدد.

كان «جيم» يحاول جاهداً إثبات حله. فقد كان يرى أن الأعداد ضمن المجموعة المؤلفة من عشرة أعداد تشتمل على بعض التركيبات للأعداد من صفر حتى تسعة، لكن لا تزال كيفية الحصول على مجموعين متساويين غير واضحة المعالم، وقد عزا ذلك إلى «النظام المستند إلى عشرة أعداد وكيفية إضافة الأشياء بعضها إلى بعض». ربما يذكر القارئ أن «مات» قد عرض مناقشة مماثلة اشتملت على الأعداد من صفر حتى تسعة، ولكنه حاول جمع مجموعات تحتوي على أقل من عشرة أعداد ليتحقق صحة تخمينه بوساطة ضبط خيارات الأعداد في تلك المجموعات. أما حالة «جيم»، فقد حاول التوصل فيها إلى رؤيته المسألة بالتفكير ملياً في المجاميع في المجموعة (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)، وملاحظة أن المجاميع كلها يمكن التعبير عنها بالصيغة $10 + أ + ب$ ، حيث أ و ب ينتميان إلى المجموعة 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. وقد قاده ذلك إلى القول إن اختيارين يقودان إلى المجموع نفسه؛ بسبب طريقة جمع رموز الأعداد المحدودة. وعلى النقيض من «جيم» و«جون»، قررت «جيمي» (Jamie) التجريب بدءاً من شروط المسألة الأولية بهدف التوصل إلى رؤية تفسر سبب حدوث مثل هذه المجاميع الغامضة.

التلاعب بالفرضية المعطاة

بدأت «جيمي» المسألة في صحيفة مذكراتها حيث كتبت:

تتطلب المسألة أن تضع مجموعة مؤلفة من عشرة أعداد موجبة جميعها أقل من مئة. وتنص المسألة على وجود اختيارين من المجموعة س يكون لهما المجموع نفسه. وليس من المهم ما الأعداد التي أختارها، بل ما أريد التوصل إليه هو سبب حدوث ذلك، وإعطاء أمثلة داعمة.

سيلاحظ القارئ أن «جيمي» قد أشارت من خلال إعادة صياغتها المسألة إلى «عرض أمثلة عن سبب حدوثها».

لقد قررت، لكي تبدأ بالمسألة، انتقاء عشرة أعداد صحيحة لـ «مجموعات الأعداد المختلفة». وستبحث بعد ذلك عن اختيارات تعطي المجموع نفسه، ثم كتبت: «عليّ تجريب عمليات جمع مختلفة قبل التوصل إلى مجموعة تلبي الغرض، ولكن لا بد من وجود اختيارين يعطيان المجموع نفسه دائماً».

جربت «جيمي» ثلاث مجموعات مختلفة، ووجدت في كل حالة من الحالات اختيارين يعطيان المجموع ذاته. تألفت المجموعة الأولى من 1, 2, 16, 19, 25, 40, 45, 72, 75, 89 التي

أعطت $1+2+16=19$ ، وهو أحد عناصر المجموعة. في حين تكوّنت مجموعتها الثانية من 3،
 12، 15، 30، 35، 50، 63، 74، 87، 99 أنتجت $3+12=15$ وهو عنصر من عناصر المجموعة، و
 $87+12=99$ وهو أحد عناصر المجموعة أيضاً. أما مجموعتها الأخيرة فكانت 89، 90، 91، 92،
 93، 94، 95، 96، 97، 98، أنتجت $90+92=89+93=182$ و $3+95=94+96=188$.

وعند هذه النقطة خلصت الطالبة إلى القول:

لا أعرف كيف سأثبت حدوث هذا دائماً. ولا بد من وجود نظرية ما تفسر حدوث هذا. لا أعرف
 تلك النظرية ولا أستطيع تخمين ماهيتها. ولا أظن أن ذلك يحدث دائماً بسبب استخدامنا عشرة
 أعداد صحيحة فقط.

سيلاحظ القارئ أن اختيارها الأعداد العشرة الصحيحة أصبح أقل عشوائية في
 المجموعة الثالثة، حيث اختارت أرقاماً متتالية من 89 حتى 98، ولم تضع نظاماً لإيجاد
 المجاميع المتساوية، وكان الباحث يأمل في أن تظهر المقابلة سبب توقفها عن متابعة
 المسألة.

الرواية الثانية

الطالبة: جربت مجموعات مختلفة ونجحت جميعها، ولم أتمكن من معرفة
 سبب ذلك، أهى نظرية أم ماذا.

الباحث: إذن، فقد عثرت دائماً على خيارين؟

الطالبة: نعم، جربت مجموعات مختلفة ونجحت جميعها دائماً، ولم أعرف
 سبب نجاحها. ولم أتمكن من إثبات نظرية أو شيء ما (تتنهد).

الباحث: إذن، فقد جربت مجموعات مختلفة مؤلفة من عشرة أعداد.

الطالبة: (صمت) حاولت معرفة سبب نجاحها.

الباحث: فيم فكرت؟

الطالبة: فكرت في أنها يجب ألا تكون أعداداً سالبة، بل تكون بين الواحد
 والمئة.

قالت «جيمي» إنها ستعاود النظر في المسألة، وبعد ذلك تتحدث عنها. واشتملت
 محاولتها الثانية على بناء كثير من المجموعات. حيث عدلت في هذه المرة محددات
 المسألة على النحو الآتي، كما في الشكل 10: 2.

- أ. مجموعات عدة مؤلفة من عشرة أعداد صحيحة سالبة تقع بين 1- و 100-.
- ب. مجموعات عدة مختلفة الحجم تحتوي على أعداد صحيحة موجبة وسالبة تقع بين 1 و 100، و 1- و 100-.
- ج. مجموعات عدة تشتمل على خمسة عشر عدداً صحيحاً موجباً بين 1 و 200.
- د. مجموعات عدة مختلفة الحجم تحتوي على أعداد صحيحة موجبة تقع بين 1 و 100.
- ملاحظة: حاولت «جيمي» في كل واحدة من الفئات الأربع، إيجاد تبرير لتسوية ضرورة قبول الفرضية في المسألة المعطاة. وقد كانت النقاشات التي سجلتها في صحيفة مذكراتها لكل فئة على النحو الآتي:
- أ. $\{73\} \{-90\} \{-1, -89, -99, -96, -90, -89, -86, -73, -72, -65, -13, -1\}$
 $-86 = -13$.
- إذا كانت القوانين تنص على استخدام عشرة أعداد سالبة أقل من مئة فسوف تنجح أيضاً، لكن هذا لا يحل المسألة (المعطاة)؛ لأننا يجب أن نستخدم أعداداً موجبة.
- ب. $\{-17, 27, 52\}; \{3, 7, 25, 31\}$
- استخدمت الأعداد الموجبة والسالبة، وهذه المجموعات مؤلفة من أقل من عشرة أعداد. لذا، لم ينجح شيء هنا!
- ج. $\{3, 17, 24, 74, 84, 91, 93, 96, 108, 14, 121, 135, 145, 157, 163\}$
 $93+3=96; 91+17=108; 121+24=145$
- يمكن أن تنجح إذا غيرنا بعض الإرشادات، حيث يمكن أن تكون الأعداد أقل من مئتين بدلاً من أقل من مئة، وخمسة عشر عدداً بدلاً من عشرة أعداد.
- د. $\{1, 3\}$
- لا يمكن العمل بعددين فقط؛ بسبب استحالة الحصول على اختياريين ناجحين.
- $\{1, 2, 3, 4, 5\}$
- يمكن أن تنجح هنا، نظراً إلى أن $1+2=3$ و $1+3=4$. ولكن لو كان لدينا $\{72, 93, 94, 95, 96\}$ لما نجحت.

استناداً إلى تجاربها بالفرضية المعطاة في الفئات أ، ب، ج، د (الشكل 2:10)، اختتمت «جيمي» بقولها: «كي تحصل دائماً على الحل الصحيح، لا بد من وجود عشرة أعداد صحيحة موجبة أو أكثر، ولا أعتقد أن الأعداد لها تأثير أيّاً كانت، ويجب أيضاً ألا تكون أقل من مئة، إذ قد تكون أكثر». استخدمت «جيمي» أمثلة وأمثلة مضادة في الحالات التي عدّلت فيها الفرضية لتبرير صحة الفرضية المعطاة، ويعدُّ هذا منحى مهماً. وتجدر الإشارة إلى أنها حاولت التعامل مع المسألة مرة أخرى، كما حاولت تنويع الشروط المفروضة على المسألة بهدف التوصل إلى رؤية ما. ويوضح الحل الآتي بناء مثال مضاد للمسألة، حيث تغيرت الفرضية إلى مجاميع مجموعات مؤلفة من أربعة عناصر، ويظهر الحل أيضاً تشابهاً لخط تفكير جيمي.

بناء حالة «مرضية» Pathological خاصة⁽¹⁾

بدأت «هنا» (Hanna) المسألة بإعادة كتابة المثال المقدّم من الباحث/المعلم، ثم افترضت السؤال الآتي لنفسها: «لماذا يحدث هذا لكل مجموعة مؤلفة من عشرة أعداد صحيحة موجبة أقل من مئة؟» ولكي تجيب عن هذا السؤال، قررت هنا أن «تبدأ باختيار مجموعتين لعشرة أعداد صحيحة أقل من مئة، وترى هل يكون مجموع اختياريين مختلفين متساوياً». وبعد هذا، سوف «تنظر إلى نتائجها وتحاول فهم السبب».

تألّفت مجموعة «هنا» الأولى من {19, 7, 29, 30, 3, 21, 15, 16, 17, 28}، وأوجدت مجموع $16+3=19$ وهو من أحد عناصر المجموعة. في حين تألّفت مجموعتها الثانية من {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10}، حيث أوجدت مجموع $2+3=5$ وهو أحد عناصر المجموعة. أما مجموعتها الثالثة فتألّفت من {2, 3, 5, 8, 4, 6, 7, 1, 10, 11}، حيث أوجدت مجموع $5+4=8+1=9$. في حين اشتملت مجموعتها الرابعة على {11, 3, 19, 7, 30, 2, 4, 6, 5}، حيث أوجدت مجموع $19+6+5=30$ وهو عنصر في المجموعة. ثم جربت أربع مجموعات

(1) الظاهرة المرضية في الرياضيات، هي التي تعد خصائصها غير معتادة أو سيئة أو مضادة للحدس. عادة، عندما يُشكك في جدوى النظرية من خلال الأمثلة العكسية، يحتاج المدافعون عن النظرية بالقول إن الاستثناءات مرضية. ويمكن القول (ولا سيما في الرياضيات ونظرية المجموعات)، إن الباحثين عن القصور، يشبهون التجريبيين الذين يهدفون إلى هدم النظريات الثابتة- المراجع

أخرى تحتوي كل واحدة منها على عشرة عناصر، ووجدت أن اختياريين في الحالات جميعها يعطيان دائماً المجموع نفسه.

لا أستطيع الكشف عن أي تنقيح اختارته «هنا» لتحديد الأعداد الصحيحة. حيث اشتملت المجموعات الست الأولى التي بنتها على أعداد صحيحة أقل من العدد عشرين. وكان لديها مجموعة واحدة مؤلفة من أعداد صحيحة من واحد إلى عشرة. ولم تضع أيضاً طريقة منظمة لحساب الاختيارات جميعها التي تؤدي إلى مجموعين متساويين، وأما ما يتعلق بسبب حدوث مثل هذه الظاهرة استناداً إلى تناولها المجموعات الثماني، فخلصت إلى ما يأتي:

«كانت كل مجموعة» من المجموعات جميعها التي تتألف من عشرة أعداد صحيحة موجبة، تتألف من اختياريين تتساوى مجاميعهما عند إضافتهما إلى بعضهما بعضاً. أعتقد أن سبب حدوث ذلك مرده إلى عدم استخدام أعداد سالبة ولأننا لا نقوم بعملية الطرح، ومن ثم، فلن يكون لديك أعداد سالبة. أعتقد أن سبب حدوث ذلك يعود إلى أنك تستطيع انتقاء عشرة أعداد صحيحة أقل من مئة، الأمر الذي يمنحك خيارات انتقاء جمّة. إضافة إلى أن عشرة أعداد تمنحك عدداً قليلاً من الأعداد يمكنك تغييرها وجمعها، لتحصل على المجاميع المتساوية، ولكن إن كان لديك مجموعة مؤلفة من أربعة أعداد أو خمسة فقط أقل من مئة، فلا يمكنك الحصول دائماً على مجموعين متساويين، حيث يوجد لديك عدد قليل من الأعداد تتعامل معها» سجل اليومية (Journal entry).

بنت «هنا» عندئذٍ مجموعة مؤلفة من أربعة عناصر، هي: $\{1, 2, 48, 19\}$ ، وحسبت المجاميع الممكنة جميعها في هذه المجموعة إلى جانب المجاميع البسيطة لـ $1, 2, 48, 19$. وكانت المجاميع المتبقية: $19+2=31$ ؛ $19+48=67$ ؛ $19+1=20$ ؛ $2+48=50$ ؛ $2+1=3$ ؛ $48+1=49$ ؛ $19+2+48=69$ ؛ $19+2+1=22$ ؛ $19+48+1=68$ ؛ $2+48+1=51$ ؛ $19+2+48+1=70$ وتوصلت إلى نتيجة مفادها «لا يوجد شيء في تلك المجموعة متساوي المجموع؛ بسبب عدم توافر عدد كافٍ من الأعداد تستطيع وضعها معاً؛ لتحصل على مجموع معين يكون مساوياً لمجموع اختيارات أخرى.»

كانت حجتها بوجود قدر كبير من التنوع (من حيث الاختيارات الممكنة) ضمن المجموعة المؤلفة من عشرة أرقام شبيهة بحجة «جون»، فقد افترضت أن المجموعة الصغرى لا تحتوي على «تنوع»، ومن ثم، فإن اختيارين لن يعطيا المجموع نفسه في مجموعة كهذه، وقد دعمت تخمينها ببناء مجموعة مؤلفة من أربعة عناصر، حيث لم ينجم عن مجموع اختيارين مجموع متشابه. ويقع هذا المثال المضاد ضمن الفئة الثانية من تجارب (جيمي). وبعد أن رأينا أربعة مناحٍ لتناول المسألة المعيّنة، فإنني أعرض أخيراً منحى غير عادي وضعته «إيمي» (Amy).

بناء مجموعة غير عادية

افتتحت «إيمي» (Amy) بهذه المسألة؛ فبنت مجموعة غير عادية في عملية تجريب مجاميع أعداد متعددة. وبعد بناء كثير من المجموعات المؤلفة من عشرة عناصر، تحققت لديها ظاهرة الاختيارات المختلفة التي تعطي المجموع نفسه. وكتبت في صحيفة مذكراتها أن عمليات التحقق المتكررة لهذه الظاهرة تؤكد صحة نجاحها دائماً، ولمعرفة سبب إعطاء الخيارات المختلفة المجموع ذاته، فقد تطلب الأمر منحى جديداً كاملاً، حيث يختار كل عنصر على نحو يحقق الهدف. بنت المجموعة $\{1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, \dots\}$ ، وكتبت:

«حسناً، أعتقد أنني وصلت إلى مكان ما! حسناً، لقد حاولت إجراء معظم التنويع الممكن بهدف اختيار هذه المجموعة. دعني أوضح. بدأت بالعدد 1 ثم اخترت العدد 2. والآن، لم أكن أبحث عن حل، لذا، لن يكون الرقم اللاحق 3 بالتأكيد، وبذلك وضعت العدد 4 بدلاً منه؛ لأن $1+2=3$ ، ومن ثم سأحصل على جواب فوري. وهكذا، فقد واصلت عملي على هذا النحو. وسيكون العدد اللاحق الأكبر 7؛ لأن $1+2+4=7$ ، لذا، لم أختَر العدد 7. بل اخترت العدد بدلاً منه 8. والآن، $1+2+4+8=15$ ، وعلى هذا، لم أختَر العدد 15 لأنه سيكون حلاً، لذا، اخترت الرقم ستة عشر. وعندما حصلت على هذه الأعداد الخمسة $1, 2, 4, 8, 16$ ، اكتشفت نمطاً. عليّ أن أضاعف العدد الأخير للحصول على العدد اللاحق... (وحصلت على) المجموعة $\{1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, \dots\}$.

وعند الانتهاء من بناء هذه المجموعة، كتبت «إيمي» أنها لا تستطيع مواصلة مخططها؛ لأن المسألة تتطلب أن تكون عناصر المجموعة بين واحد ومئة. وتفترض أن تكون مجموعتها

المؤلفة من سبعة عناصر مجموعة «قصوى» لا تنتج اختيارات لأعداد تضاف إلى المجموع نفسه.

الاحتمالات اللاكاتوسية للتطبيق من خلال بناء صيغ رياضيات لحلول / إستراتيجيات الطلاب

بعد أن عرضنا مسارات لستة طلاب في هذه المسألة، أصبحنا قادرين على التفكير ملياً في طبيعة النتائج وتقدير الاحتمالات الرياضية (محتوى وعملية) داخل غرفة الصف. وسأعرض في هذا الجزء أولاً مشاهد الصف المعقولة، استناداً إلى رؤى الطلاب الفعلية التي ناقشناها في الجزء السابق. وبهذه الطريقة، فأنا أضع نفسي مكان المعلم المتأمل، وأحلّ رؤى الطلاب لأدرك خبرة بناء الصيغ الرياضية وفقاً لرؤى هؤلاء الطلاب؛ بهدف تسهيل لغة المناقشة في غرفة الصف التي تؤدي إلى رياضيات قيمة. ويمكن للمرء أن يتصور الموقف اللاكاتوسي، حيث يوجد هؤلاء الطلاب الستة في غرفة صف «مثالية» يتحاورون بخصوص محاولاتهم لحل المسألة، ويسهل المعلم خبرات بناء الصيغ الرياضية التي تؤدي إلى رياضيات معقدة.

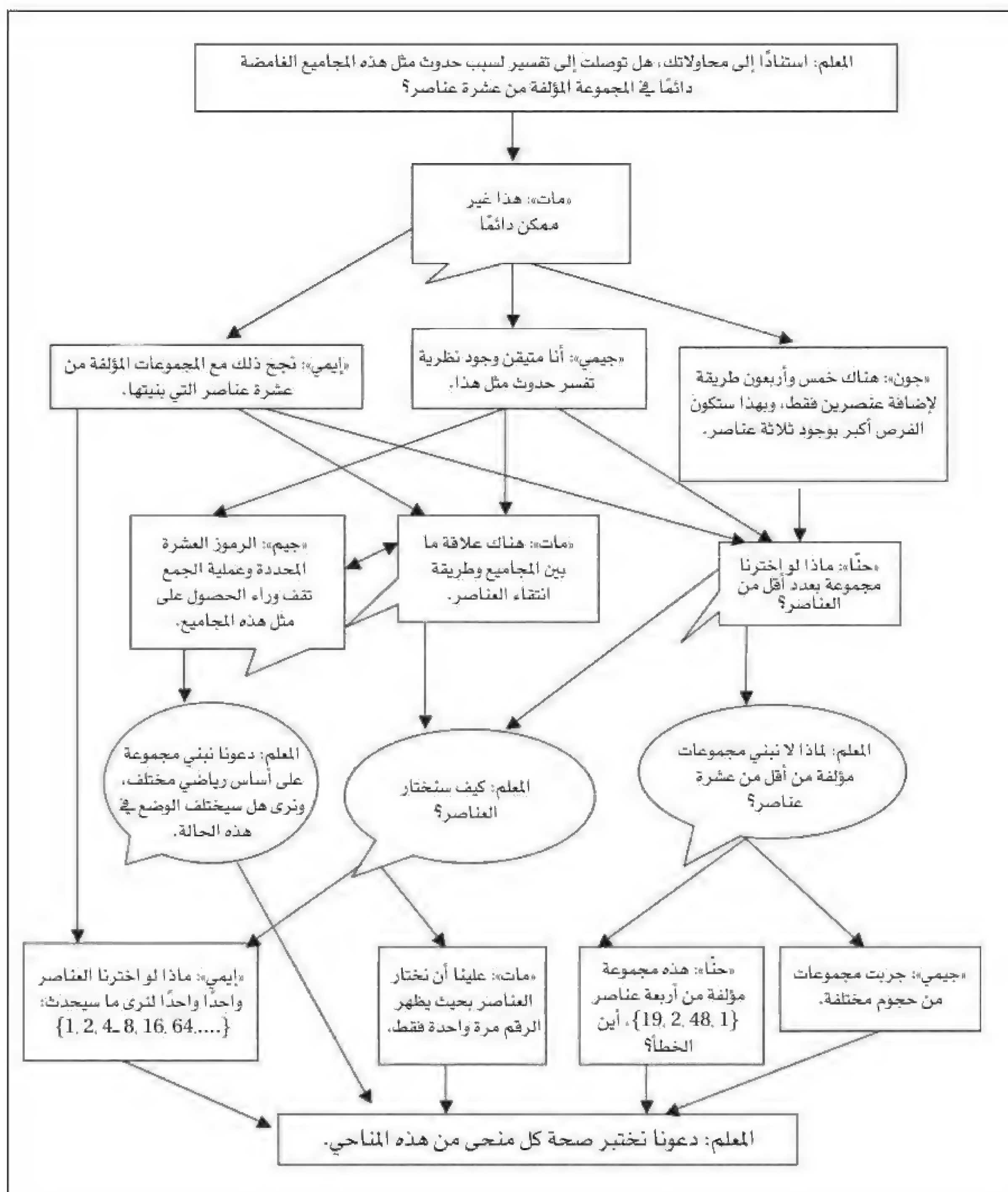
يوضح (الشكل 3:10) لغة المناقشات المعقولة استناداً إلى رؤى وإستراتيجيات الطلاب، ويوضح (الشكل 4:10) بناء المسارات الممكنة المؤدية إلى محتوى متنوع يستند إلى إستراتيجيات الطلاب في بناء الصيغ الرياضية، ويحتوي هذا الشكل أيضاً على عناصر العملية اللاكاتوسية المتمثلة في التخمين-البرهان-الدحض التي تؤدي إلى رياضيات غنية. لقد شرحنا كلا الشكليين في الجزء الآتي بعمق، إضافة إلى مناقشة الرياضيات الفعلية الناشئة عن بناء الصيغ الرياضية لرؤى/إستراتيجيات الطلاب، أي اكتشاف بنى عامة ونتائج أعمق.

مناقشة مسارات معقولة

يبدأ النقاش في (الشكل 3:10) بطرح المعلم سؤالاً على الطلاب الستة يتعلق بقدرتهم على التوصل إلى تفسير معقول للظاهرة الغامضة المتمثلة في إنتاج الاختيارات المختلفة

لأعداد تعطي مجاميع متساوية في المسألة المعطاة. لم يوافق «مات»، الذي كان طالباً متحمساً ولا سيما في هذا المساق، على إمكانية حدوث ذلك استناداً إلى إستراتيجيته بانتقاء عناصر بحيث لا يتكرر فيها أي رقم. في حين أفاد كل من «إيمي» و«جيمي» و«جون»، الذين تحققوا هذه الظاهرة لمجموعات متعددة تتألف من عشرة أعداد، أن هذه المجاميع تحدث في المجموعات جميعها المؤلفة من عشرة عناصر التي بنوها. أما «جيمي» فتعتقد وجود نظرية تفسر سبب حدوث هذا، في حين يرى «جون» أن هذه المجاميع تحدث بسبب مجموعة الطرق التي يمكن أن يحسب بها المرء مثل هذه المجاميع في مجموعة مؤلفة من عشرة عناصر، وأفاد بوجود خمس وأربعين طريقة للجمع بين عنصرين في وقت واحد. وهناك كثير من المسارات في هذه المرحلة التي يمكن أن تسلكها المناقشة. أشار «مات» إلى أن سبب حدوث مثل هذه المجاميع يعود إلى استخدام طريقة معينة في اختيار العناصر العشرة. وترى «هنا» عدم حدوث مثل هذه المجاميع إذا كان مجموع العناصر في المجموعة أقل من عشرة أرقام. وبنى «جيم» على ملاحظات «جيمي» و«مات»، معتقداً أن المجاميع ما هي إلا دالة للطريقة المحدودة التي يستطيع المرء بوساطتها اختيار عشرة عناصر باستخدام نظام الأرقام المستند إلى عشرة. ويستطيع المعلم في هذه المرحلة أن يطرح أسئلة عدة تشجع الطلاب على تبادل الأمثلة فيما بينهم. فمثلاً، سيتيح سؤال «كيف سنختار العناصر» المجال لكل من «مات» و«إيمي» لتبادل الأفكار في بناء مجموعة قصوى مؤلفة من سبعة عناصر حيث لا يحدث أي مجموع فيها، وبناء مجموعة لا تسمح بتكرار أي عدد على التوالي. ويمكن للمعلم أيضاً أن يطلب بناء مجموعات تتألف من أقل من عشرة عناصر، وبذلك تتاح الفرصة أمام «هنا» و«جيمي» لتبادل أعمالهما مع الآخرين.

ولكي يضيف المعلم رؤية «جيم» بخصوص الغموض الذي يكتنف النظام المبني على عشرة، يمكنه أن يطلب بناء مجموعة مؤلفة من عشرة عناصر على أساس مختلف.



شكل 10:3 مناقشة معقولة استناداً إلى حلول الطالب وإستراتيجياته

يُعدُّ اختبار صدق جميع التخمينات/التفسيرات عن طريق بناء البراهين والتقنيات
الملائمة بهدف بناء صيغ رياضية للتخمينات التي افترضها الطلاب، ويُعدُّ هذا من أهم
الأشياء الواجب عملها في هذه المرحلة. ويمكن للمعلم أيضاً أن يوضح للطلاب أن ميلهم
إلى التلاعب بالفرضية يُعدُّ ممارسة طبيعية بين علماء الرياضيات؛ من أجل الحصول على

تصور للمسألة المعطاة. ويتعين على القارئ أن يلاحظ أنه على الرغم من أن المناقشة قد بنيت بروح التخيل اللاكاتوسي، فإنها معقولة جداً بكل تأكيد، حيث إنها بنيت على استجابات فعلية (حقائق) للطلاب في صحائف مذكراتهم، ومخطوطات المقابلات التي أجريت معهم.

مناقشة بناء صيغ رياضية للخبرات التي تؤدي إلى رياضيات معقدة

يعرض (الشكل 4:10) احتمالات جمة لتحويل رؤى الطلاب إلى صيغ رياضية، حيث يسهل المعلم (أو ينظم) هذه العملية. وناقشت أيضاً الرياضيات الرائعة التي برزت من آراء الطلاب في المسألة. أما إستراتيجية «مات» لبناء مجموعة يتكرر فيها كل رقم مرة واحدة فقط 3, 7, 12, 78, 69, 84، من أجل تفنيد الادعاء بحدوث مثل تلك المجاميع دائماً، فيستطيع المعلم دائماً إعادة تفنيدها دائماً من خلال عرض مثال مضاد: $3+12+69=84$ لتحفيز الطلاب إلى وضع إستراتيجية لعد مجاميع العناصر الثلاثة جميعها. لذا، يمكن أن يسمح لـ «جون» بمشاركة إستراتيجيته لإيجاد مجموعات من عنصرين بانتظام، ويمكن أيضاً اختبار توجه جيم نحو العدد المحدود للرموز المبنية على عشرة، ونجم عنه عدد محدود من المجاميع عن طريق الطلب إلى الطلاب تقدير عدد المجاميع الممكنة في المجموعة المؤلفة من عشرة عناصر.

ويمكن أن يطلب إلى الطلاب تخمين إستراتيجية لمجاميع ثلاثة عناصر استناداً إلى عمل «جون»، الذي يمكن توسعته على نحو غير محدود، وكذلك ربطه بالمسألة العامة المتصلة بعدد المجموعات الفرعية لأي مجموعة معطاة، وبذلك ينير الطريق أمام البنية العامة للمجموعات الفرعية المنبثقة عن المجموعات. ويستطيع المعلم الطموح أن يوسع هذا على نحو أكبر بأن يطلب إلى الطلاب بناء مجموعات لها مجاميع مجموعات فرعية متميزة، وهي المسألة التي طرحها «بول إيردوس» (Paul Erdos) في عام 1930، ومن ثم يطرح مسألة «إيردوس» للمجموع المتراكم التي تتلخص على النحو الآتي:

يكون للمجموعة S المؤلفة من أعداد صحيحة مجاميع مجموعات فرعية متميزة

إذا كان في المجموعة $\{\sum_{x \in X} x: X \subset S\}$ عنصراً $2^{|S|}$ متميزاً. نفترض أن

فكم أصغر حجم $f(n) = \min \{ \max S : [S] = n \}$ ، وأن S لها مجاميع مجموعات فرعية متميزة، فكم أصغر حجم $f(n)$ ؟

افترض «إيردوس» في عام 1931 أن $f(n) \geq c 2^n$ للثابت c وفي عام 1955 أثبت إيردوس وموسر Moser أن $(f(n) \geq 2n/10 \sqrt{n})$ ، وبقي هذا أفضل تقدير للحد الأدنى (Bohman, 1996).

ومن الطبيعي أن نسأل أنفسنا: ترى، ما الحد الأعلى؟ إذا أخذنا المجموعة S لتكون هي القوة n الأولى من 2 كما فعلت «إيمي» فإننا نرى بسهولة أن $f(n) \leq 2^{n-1}$. كانت رؤية «إيمي» غير العادية للمسألة وبنائها لمجموعتها «القصى» قد أنتجت الأعداد الثلاثة الأولى في سلسلة كنواي-غاي (Conway-Guy) التي بنياها في عام 1967 (Guy, 1982)، وبرزت من هذا المجموع الصعب للمسألة المتراكمة. يمكن تعميم المسألة المعطاة للطلاب للحصول على أعداد كنواي وغاي على النحو الآتي (Gardner, 1997). وعلى نحو ما حددنا آنفاً، نفترض $f(n)$ العدد الصحيح الأصغر، بحيث توجد أعداد صحيحة N موجبة $f(n) \leq$ تكون فيها مجاميع المجموعات الفرعية جميعها متميزة. القيم الثلاثة الأولى لـ f هي $f(1) = 1, f(2) = 2, f(3) = 4$ ، ومن المثير للاهتمام أن $f(4)$ ليس 8 بل 7. افترض الحد 8 من حقيقة أن مجاميع المجموعة الفرعية للقوى الأربع الأولى من اثنين هي: 8 و 4 و 2 و 1 متميزة على نحو واضح. وكانت هذه رؤية «إيمي» عندما حاولت بناء مجموعة بمجاميع متميزة. وقد تقود فكرة «إيمي» القارئ (الصف «المثالي») إلى الاعتقاد أنه إذا ما اخترت أربعة أعداد أقل من أو تساوي سبعة، فعندئذ يكون مجموعا اختارين من المجموعة متساويين. وقد ثبت بطلان ذلك من خلال المجموعة الآتية: $S = (3, 5, 6, 7)$ (تحقق ذلك بنفسك!). ولعل ما يثير الدهشة على نحو أكبر هو أن $f(6) = 24$ وليس 32 التي يمكن أن يشك القارئ فيها من خلال اعتبارات التمثيل الثنائي. والمجموعة المقابلة هي $S = (11, 17, 20, 22, 23, 24)$. أما القيم الثماني الأولى لسلسلة كنواي وغاي $f(n)$ فهي: 1, 2, 4, 7, 13, 24, 44, 84. والحد الأعلى الذي توصل إليه كنواي وغاي للمجموعة S كان 2^{n-2} ، شريطة أن تكون n كبيرة بما يكفي. وسيقود هذا المسار إلى تقديم الصياغة الرياضية للبنية الكبرى لما وراء المسألة الأصلية.

أما المسار الآخر في التعامل مع المسألة المتراكمة وأرقام كنواي وغاي، فهو من خلال الإستراتيجيته المنظمة لإيجاد المجموعات الفرعية، ومن ثم يمكن استخدام المجاميع الممكنة جميعها لاختبار مجموعة «هنا» المؤلف من أربعة عناصر. والسؤال المطروح هو: هل يمكننا بناء مجموعة مؤلفة من خمسة عناصر وستة عناصر وسبعة عناصر، وهكذا، مع اختيار أعداد صحيحة من بين واحد ومئة، على ألا تعطي الاختيارات المختلفة المجموع نفسه. وسيتيح هذا السؤال المجال أمام المعلم لأخذ أفكار كل من «إيمي» و«جيمي» وتحويلها إلى صيغ رياضية مثمرة بحيث تؤدي إلى مجموع المسألة المتراكمة. وأخيراً، تؤدي مجموعة «إيمي» القصوى المؤلف من سبعة عناصر أخرى إلى مجموع المسألة المتراكمة التي اقترحها إيردوس، وكذلك عملية أعداد كنواي وغاي إذا ما اقترنت بالتسهيل الملائم.

وتتمثل الإمكانية الأخرى في بناء الصيغ الرياضية بعد أن يكون الطلاب قد توصلوا إلى طرائق لإيجاد مجموعات فرعية من المجموعات، ومكّن عدد هذه المجموعات الفرعية «إيمي» من تطبيق مبدأ برج الحمام بهدف حل المسألة الأصلية. ويمكن عندئذٍ استخدام مبدأ برج الحمام في تسهيل حل المسألة الأصلية بملاحظة أن أصغر حل ممكن هو واحد، وأكبر حل ممكن هو $945 = 99 + 91 + \dots + 90$ ، لكن عدد المجموعات الفرعية لمجموعة مؤلفة من عشرة عناصر أكبر من ذلك بكثير، أي $2^{10} = 1024$ ، ومن ثم يجعل الاختيارات المتعددة للمجموعات الفرعية تنتج المجموع نفسه. وبهذه الطريقة، يمكن دمج الأفكار المتعددة للطلاب بدءاً من اختبار المجموعة $90, 91, \dots, 99$ «مات»، مروراً بحساب المجاميع «جون»، ومن ثم إلى تخمين الأرقام المحدودة بسبب الخيارات المحدودة للأعداد «جيم»، وصولاً إلى تأكيد صحة فرضية «هنا» و«جيمي». وتستطيع «هنا» و«جيمي» وغيرهما اختبار صدق تخميناتهم للمجموعات المؤلف من أقل من عشرة عناصر. وهذا من شأنه تأكيد حسن «جيمي» بأن مجموعة مؤلفة من خمسة عشر عنصراً بأعداد صحيحة تقع بين الواحد والمئتين ستؤدي بالتأكيد إلى كثير من الاختيارات تؤدي إلى المجموع نفسه ($190 > 2^{15}$ $199 + \dots + 191 +$). هناك عدد ضخم من الإمكانيات لصوغ الأفكار الأخرى القوية صياغة رياضية، مثل قابلية القسمة والتطبيق الواسع لمبدأ برج الحمام. مثلاً، أثبت أننا نستطيع

اختيار مجموعة فرعية من مجموعة مؤلفة من عشرة أعداد صحيحة، بحيث يقبل مجموعها القسمة على عشرة (Fomin, Genkin, & Itenberg, 1996).

النتائج والمضامين

تؤكد المناقشة السابقة ذلك الكم الكبير من الرياضيات الذي بات متاحاً لطلاب المرحلة الثانوية إذا ما أفاد المعلم من رؤى الطلاب في المسائل العادية التي تقودهم إلى اكتشاف البنى الرياضية. وعلى الرغم من أن الطلاب الستة كان يملكون فقط التطور الرياضي لطلاب الجبر المبتدئين، وكانوا يعملون بأدوات محددة، فإن محاولاتهم أظهرت النزعة الطبيعية نحو ابتداء أدوات رياضية جديدة لمعالجة هذه المسألة. بمعنى أن سلوكهم الرياضي كان مشابهاً لعملية بناء الأدوات الغنية التي تميز تاريخ الرياضيات، عندما كانت تواجه علماء الرياضيات مسائل محيرة مثل، نظرية فيرمات (Fermat) الأخيرة، ومسألة الألوان الأربعة. وهكذا، فإن عملية إيجاد خبرات رياضية تحتم إيجاد أدوات جديدة تُعدّ أسلوباً تربوياً مفيداً.

ونود هنا تأكيد قيمة اختيار المسائل الجديدة (النموزجية) التي تستحوذ على اهتمام الطلاب، وتكون سهلة المنال للممارسين من أصحاب المهنة. ويبدو أن كثيراً من الدراسات تشير إلى أن المسائل التوفيقية ومسائل نظرية الأعداد تعدّ مفيدة بصورة خاصة في تسهيل هذه العملية، إضافة إلى أنها تقود نحو استقصاء البنية الأساسية. إن من شأن إمكانية الوصول إلى المسائل السهلة الصياغة (ولكن المعقدة رياضياً) أن تساعد المعلمين على تقوية التفكير المستقل، وتعزيزه في غرفة الصف.

ومع أن التوجه الحالي في تعليم الرياضيات يدور حول تأكيد استخلاص النموذج للمسائل / الأنشطة الموجودة في سياق العالم الحقيقي (Lesh & Doerr, 2003) بصفته وسيلة لحفز بناء الصيغ الرياضية في غرفة الصف، فإن المسائل الرياضية الجديدة ما زالت تحتفظ بمكانتها المهمة في المنهاج. ونحن نعتقد أن عملية تشجيع الطلاب على معالجة مسائل العد الشاذة (Atypical Counting Problems) لعمل روابط عميقة بموضوعات نظرية الأعداد والتوافيق والتحليل، تُعدّ متممة للرياضيات التطبيقية والإحصاء اللذين

تعلمهما الطلاب عبر منحى النمذجة الذي يكتسب حماساً كبيراً في الوقت الراهن. ويكمن الأمل الكبير في ألا ينسى معلمو الرياضيات الجمال الكامن في الأنشطة الرياضية البحتة، وأن يؤكدوا لطلابنا أن مثل هذه الأنشطة تعزز من خيال علماء الرياضيات وتصوراتهم، وأسهمت أيضاً في نموها منذ فجر تاريخها.

تتمثل قيمة السماح للطلاب بمدة إضافية من الوقت لحل مسألة ما، وتشجيعهم على المشاركة في كتابات تأملية في صحيفة مذكراتهم، في تحقيق كثير من الأهداف. فهي لا تؤدي فقط إلى إيجاد جوهاري يتيح للطلاب تجريب كثير من الإستراتيجيات، بل تساعد المعلم أيضاً على تخطيط حصص دراسية تشتمل على مناقشات رياضية تهدف إلى تسهيل إيجاد رياضيات جديدة، وكذلك اكتشاف البنية. وتعدُّ كتابة الطلاب في صحائف المذكرات مصدراً ثرياً للبدء بالمناقشات الصفية مع الإبقاء على هدف صياغة البنى الرياضية في الأذهان. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل إن محاولات الطلاب غير الصحيحة أو الأمثلة المضادة تخدم الغرض التربوي، بإتاحة المجال أمام المعلم أو الطلاب الآخرين لوضع التنفيذ المناسب الذي يتيح لهم إجراء التعديلات الضرورية للمضي بالرياضيات قدماً. لقد رأينا في محاولات الطلاب السابقة في التعامل مع المسألة، أن لديهم ميلاً طبيعياً لتجربة الفرضيات عندما تكون المسألة صعبة جداً في صياغتها الحالية. ومن المؤكد أن التوصل إلى رياضيات جديدة يتحقق عبر عملية التعديل المتواصلة هذه التي تتعرض فيها الفرضية الأولية إلى غرلة حتى تبرز النظرية إلى السطح. تنقل لنا الطريقة اللاكاتوسية المتمثلة في التخمين-البرهان-الدحض صورة نابضة بالحياة للرياضيات. ومن المفيد تعريض معلمي المستقبل لنمذجة هذه العملية في الرياضيات ومساقات تدريسها. وتكشف النقاشات الصفية الافتراضية السابقة، وما حملته من آراء حقيقية للطلاب، تلك الرياضيات الثرية التي تصبح سهلة المنال عبر الطريقة اللاكاتوسية والتسهيل الدقيق للتطبيق. وهذا يستدعي ضرورة اكتساب معلمي المستقبل معرفة عميقة بالرياضيات المتقدمة.

وفي هذا السياق، دعا دوير وليش (Doerr And Lesh, 2003) معلمي الرياضيات إلى إدراك إمكانية تطبيق مبادئ دينيز (Dienes 1960, 1961) لتربية المعلمين وقياسها.

فمثلاً، يُعدُّ «المبدأ متعدد المستويات» (Multi-Level Principle) الذي اقترحه دوير وليش نظيراً تعليمياً لـ «المبدأ الديناميكي» (Dynamic Principle) الذي نادى به دينيز، وأكدته كلٌّ من دوير وليش بقولهما: «يحتاج المعلمون في الغالب إلى معالجة المحتوى، وإستراتيجيات التعليم، والجوانب النفسية للمواقف التعليمية/التعليمية في آنٍ معاً» (ص. 133). وهذا يعني أننا عندما نعطي الطلاب مسألة مفتوحة النهاية، تصبح عندئذٍ مسؤوليتنا معالجة أكبر قدر ممكن من جوانب المسألة، وبناء صيغها الرياضية إلى أن تؤتي ثمارها في التوصل إلى اكتشاف البنية كما أوضحنا آنفاً. وضمن هذا المسعى، تُعدُّ منهجية لاکاتوس المتمثلة في التخمين-البرهان-الدحض أداة قيمة في بناء الصيغ الرياضية للمسائل غير العادية، وربط غرفة الصف اللاكاتوسية «المثالية» الخيالية بغرفة صف الرياضيات الفعلية.

قائمة المراجع

- Australian Education Council (1990). A National Statement On Mathematics For Australian Schools. Melbourne, Vc: Australian Educational Council.
- Bohman, T. (1996). A Sum Packing Problem Of Erds And The Conway–Guy Sequence. *Proceedings Of The American Mathematical Society*, 124(12), 3627–3636.
- Brodkey, J. J. (1996). Starting A Euclid Club. *Mathematics Teacher*, 89(5), 386–388.
- Dienes, Z. P. (1960). *Building Up Mathematics*. London: Hutchinson Education.
- Dienes, Z. P. (1961). *An Experimental Study Of Mathematics Learning*. New York: Hutchinson.
- Doerr, H., & Lesh, R. (2003). A Modeling Perspective On Teacher Development. In R. Lesh & H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism* (Pp. 125–140). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- English, L. D. (1998). Children's Problem Posing Within Formal And Informal Contexts. *Journal For Research In Mathematics Education*, 29(1), 83–106.
- English, L. D. (1999). Assessing For Structural Understanding In Children's Combinatorial Problem Solving. *Focus On Learning Problems In Mathematics*, 21(4), 63–82.
- Fawcett, H. P. (1938). *The Nature Of Proof*. Thirteenth Yearbook Of The Nctm. New York: Bureau Of Publications, Teachers College, Columbia University.

- Fomin, D., Genkin, S., & Itenberg, I. (1996). *Mathematical Circles (Russian Experience)*. American Mathematical Society.
- Gardner, M. (1997). *The Last Recreations*. New York: Springer-Verlag.
- Goldbach, C. (1742) Letter To L. Euler, June 7, 1742. (Accessed On January 11, 2004) [Http://Www.Mathstat.Dal.Ca/~Joerg/Pic/G-Letter.Jpg](http://www.mathstat.dal.ca/~joerg/pic/g-letter.jpg)
- Guy, R. K. (1982). Sets Of Integers Whose Subsets Have Distinct Sums, Theory And Practice Of Combinatorics, *Annals Of Discrete Math*, 12, 141-154. North-Holland, Amsterdam.
- Hogendijk, J. P. (1996). Een Workshop Over Iraanse Mozaïken. *Nieuwe Wiskrant*, 16(2), 38-42.
- Hung, D. (1998) Meanings, Contexts And Mathematical Thinking: The Meaning-Context Model. *Journal Of Mathematical Behavior*, 16(3), 311-344.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs And Refutations*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Lesh, R., & Doerr, H. (2003). Foundations Of A Models And Modeling Perspective On Mathematics Teaching, Learning And Problem Solving. In R. Lesh And H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism* (Pp. 3-34). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Lewis, B. (2003). Taking Perspective. *The Mathematical Gazette*, 87(510), 418-431.
- Maher, C. A., & Kiczek, R. D. (2000). Long Term Building Of Mathematical Ideas Related To Proof Making. Contributions To Paolo Boero, G. Harel, C. Maher, M. Miyasaki. (Organisers) *Proof And Proving In Mathematics Education*. Icme9 -Tsg 12. Tokyo/Makuhari, Japan.
- Maher, C. A., & Martino A. M. (1996A) The Development Of The Idea Of Mathematical Proof: A 5-Year Case Study. *Journal For Research In Mathematics Education*, 27(2), 194-214.
- Maher, C. A., & Martino, A. M. (1996B) Young Children Invent Methods Of Proof: The «Gang Of Four.» In P. Nesher, L. P. Steffe, P. Cobb, B. Greer & J. Goldin (Eds.) *Theories Of Mathematical Learning* (Pp. 431-447). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Maher, C. A., & Martino, A. M. (1997) Conditions For Conceptual Change: From Pattern Recognition To Theory Posing. In H. Mansfield (Ed.), *Young Children And Mathematics: Concepts And Their Representations*. Durham, Nh: Australian Association Of Mathematics Teachers.
- Maher, C. A., & Speiser, B. (1997). How Far Can You Go With Block Towers? Stephanie's Intellectual Development. *Journal Of Mathematical Behavior* 16(2), 125-132.

- National Council Of Teachers Of Mathematics. (2000). Principles And Standards For School Mathematics: Reston, Va: Author.
- Rotman, B.(1977). Jean Piaget: Psychologist Of The Real. Cornell University Press.
- Sriraman, B (2003A). Mathematical Giftedness, Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations. The Journal Of Secondary Gifted Education, 14(3), 151–165.
- Sriraman, B (2003B) Can Mathematical Discovery Fill The Existential Void? The Use Of Conjecture, Proof And Refutation In A High School Classroom (Feature Article). Mathematics In School, 32(2), 2–6.
- Sriraman, B. (2004A). Discovering A Mathematical Principle: The Case Of Matt. Mathematics In School, 33(2), 25–31.
- Sriraman, B. (2004B). Reflective Abstraction, Uniframes And The Formulation Of Generalizations. Journal Of Mathematical Behavior, 23(2).
- Sriraman, B. (2004C). Discovering Steiner Triple Systems Through Problem Solving. The Mathematics Teacher, 97(5) 320–326.
- Sriraman, B. (2004D). Re-Creating The Renaissance. In M. Anaya, & C. Michelsen (Eds.), Proceedings Of The Topic Study Group 21: Relations Between Mathematics And Others Subjects Of Art And Science: The 10Th International Congress Of Mathematics Education (Pp. 14–19). Copenhagen, Denmark.
- Sriraman, B., & Adrian, H. (2004A) The Pedagogical Value And The Interdisciplinary Nature Of Inductive Processes In Forming Generalizations. Interchange: A Quarterly Review Of Education, 35(4), 407–422.
- Sriraman, B., & English, L. (2004A). Combinatorial Mathematics: Research Into Practice. Connecting Research Into Teaching. The Mathematics Teacher, 98(3), 182–191.
- Sriraman, B., & Strzelecki, P. (2004A). Playing With Powers. The International Journal For Technology In Mathematics Education, 11(1), 29–34.
- Van Maanen, J. (1992). Teaching Geometry To 11–Year–Old «Medieval Lawyers.» The Mathematical Gazette, 76(475), 37–45.
- Wheeler, D. (2001). Mathematisation As A Pedagogical Tool. For The Learning Of Mathematics, 21(2), 50–53.

ملاحظة

1. افترض أن C مجموعة من المجموعات غير الخالية. عندئذٍ يمكن لنا أن نختار عنصراً من كل مجموعة. وهكذا، فإن هناك دالة معرفة على C ، لكل مجموعة S في المجموعة، بحيث تكون $f(S)$ عنصراً من S .



مراجعة طلاب المرحلة الابتدائية الكوريين الموهوبين في الرياضيات

نظرية يولر (Euler) للشكل متعدد الوجوه

جيهون يم، سانغهوم سونغ، وجون كيم

Jaehoon Yim, Sanghun Song, And Jiwon Kim

جامعة جيونجى الوطنية للتربية، كوريا الجنوبية



ملخص

يستكشف هذا البحث كيفية تشابه البنى التي يقدمها طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائيين الموهوبين في الرياضيات باستخدام نظرية يولر للشكل متعدد الوجوه (Polyhedron Theorem)، مع تلك النظرية التي يقدمها علماء الرياضيات كما ناقشها لاکاتوس (Lakatos 1976). طُلب إلى أحد عشر طالباً من الموهوبين في الرياضيات في المرحلة الابتدائية تبرير النظرية، وتقديم أمثلة لحل التعارض بين النظرية والأمثلة المضادة، فقدّم الطلاب نوعين من التبريرات للنظرية. وصُنّفت الأشكال الهندسية المجسّمة كما وردت في الأمثلة المضادة، على النحو الآتي: (أ) أشكال مصمتة مجسّمة بسطوح منحنية (ب) أشكال مصمتة مجسّمة مؤلفة من أشكال مجسّمة متعددة السطوح (Polyhedron) تشترك في النقاط أو الخطوط أو الأوجه (ج) أشكال كثيرة السطوح مع ثقوب (د) أشكال كثيرة السطوح تحتوي على أشكال كثيرة السطوح. اقترح الطلاب، إضافة إلى استخدام طريقة «منع الوحوش» (التشوه والقصور) (Monster-Barring)

(Method)⁽¹⁾، نوعين جديدين من التخمينات لحل التعارض بين الأمثلة المضادة والنظرية وطريقة منع الاستثناءات وطريقة تعديل التشوه. حيث تشبه البنى التي قدمها الطلاب تلك التي قدمها علماء الرياضيات كما ناقشها لاكاتوس.

المقدمة

تقول إحدى وجهات النظر في تدريس الرياضيات إن من المهم تحليل عملية التطور الرياضي التاريخية للمعرفة الرياضية وإعادة بنائها؛ بهدف تحسين عملية تعليم الرياضيات وتعلّمها. ويشترك عدد من العلماء أمثال (Clairaut (1741, 1746); Brandford (1980); Klein (1948); Toeplitz (1963); Lakatos (1976); Freudenthal (1983, 1991); And Brousseau (1976) في وجهة النظر هذه التي تفترض عادة وجود علاقة وثيقة بين النشأة التاريخية للفرد وعملية التعلم، وتفترض أيضاً أن الطلاب، بمساعدة المعلم وتوجيهه، قادرون على بناء معرفة شبيهة بتلك التي حصل عليها علماء الرياضيات تاريخياً. وقد أظهر لاكاتوس وجهة النظر هذه ولا سيما في كتابه بعنوان - البرهان والتقنيد - عبر حوار متخيل بين معلم وطلابه، يدعم فيه المعلم والطلاب ادعاءات كل منهم وينتقدها من منظور شخصيات تاريخية متعددة. ومع ذلك، فإن البنية المعرفية التي نفذها المعلمون والطلاب، كما قدمها لاكاتوس، هي تلك التي نفذها مشاهير علماء الرياضيات وفيهم يولر وليجنדר وكوشي (Euler, Legendre, Cauchy). ويبدو أن وجهة نظر لاكاتوس شبه التجريبية تطلب إلى الطلاب تعلّم الرياضيات في أثناء العمل بطريقة علماء الرياضيات (Chazan, 1990) من خلال إثارة التساؤل الآتي: «هل من الممكن أيضاً لطلاب المرحلة الابتدائية إنشاء البنى المعرفية استناداً إلى نظرية يولر للمجسم متعدد السطوح، شبيهة بتلك البنى التي ينتجها علماء الرياضيات كما ناقشها لاكاتوس؟» وقد ركزت هذه الدراسة في محاولتنا للإجابة عن مثل هذا السؤال، على: (أ) البنى المعرفية لطلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الرياضيات، مقارنة بتلك المقدمة من علماء الرياضيات، كما ناقشها لاكاتوس، (ب) كيفية

(1) منع الوحوش method barring-monster the مصطلح ابتدعه لاكاتوس (1976) للإشارة إلى تنقيح فرضية ما باستبعاد الأمثلة المضادة السيئة،

وهي طريقة للتعامل مع «الوحوش» أي الأمثلة المضادة التي تبرز عندما تكون التعبيرات ضمن البرهان غير ما يقصد بها أصلاً - المراجع

تبرير طلاب الصفين الخامس والسادس الموهوبين في الرياضيات نظرية يولر للمجسم متعدد السطوح، (ج) البنى التي اقترحوها بصفاتها أمثلة مضادة لنظرية يولر للمجسم متعدد السطوح، و (د) ردود أفعالهم عند مواجهتهم لأمثلة مضادة.

خلفية

استعراض الدراسات السابقة

وجد سريرمان (2003) اختلافاً كبيراً في سلوك حل المسألة بين طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في الرياضيات وغير الموهوبين، وأفاد أن الطلاب النابغين يقضون وقتاً أطول في محاولة فهم موقف المسألة، وتحليل الفرضية بوضوح، ومن ثم وضع خطة تكون عالمية بطبيعتها. وقد ركزت الدراسات السابقة لعمليات المعرفة لدى الطلاب الموهوبين في الرياضيات على التعميم والتجريد والتبرير وحل المسألة (Krutetskii, 1976; Lee, 2004, 2003, 2005; Sriraman, 2005). ووجد «لي» (Lee, 2005) أيضاً أن الطلاب النابغين في الرياضيات يميلون إلى التقدم نحو مستويات عالية من الاستدلال من خلال التفكير التأملي.

حلّ بعض الباحثين بناء المعرفة للطلاب استناداً إلى منظور لاكاتوس (Athins, 1997; Boats, Dwyer, Laing, 2003; Borasi, 1992; Cox, 2004; Nunokawa, 1996; Reid, 2002; Sriraman, 2006). مثلاً، أعاد سريرمان بناء المناحي شبه التجريبية لمحاولات الطلاب الستة المذكورين آنفاً في حل مسألة تتعلق بالعد، وعرض احتمالات بناء الصيغ الرياضية في أثناء المناقشة الصفية بروح لاكاتوس. وأفاد كوكس (Cox, 2004) أن قدرة طلاب المرحلة الثانوية على البرهنة تتحسن بعد تعريفهم بعملية «التخمين البرهان النقد – القبول أو الرفض» في حصص الهندسة. وقد وصف بوراسي (Borasi, 1992) عملية مراجعة طالبي من المرحلة الثانوية لتعريف المضلع، وتوصل إلى أن التعامل مع المضلع «بطريقة لاكاتوس» قد أتاح المجال للتفكير الرياضي والأنشطة التي تشجع المشاركين على الاستفادة من حدسهم وقدراتهم الرياضية. وحلّ «ريد» (Reid, 2002) عملية حل المسألة لطلاب الصف الخامس الأساسي، وصنّف عملياتهم في التعامل مع الأمثلة المضادة، استناداً إلى طريقة منع التشوه أو الانحراف، ومنع الاستثناء (Exception Barring)، إلى ثلاثة

أنماط من الاستدلال. وأضاف أثنز (Athins, 1997) أيضاً أنه لاحظ حالة منع تشوه على الزوايا في حصة رياضيات للصف الرابع.

نظرية يولر للشكل متعدد السطوح في براهين لاكاتوس وتفنيداته

عرض لاكاتوس في كتاب البرهان والتفنيد (Proofs And Refutations) بعض التبريرات لنظرية يولر، مثل إثبات كاتشي الذي ظهر في تاريخ الرياضيات عبر الحوارات بين المعلم والطلاب. فمثلاً، جعل لاكاتوس طالبين هما: Zeta و Sigma يقولان التوضيح الآتي (P.70-72).

الخطوة الأولى: لمضلع $V=E$

الخطوة الثانية: لأي مضلع $V-E=0$ (شكل 1:11 أ). إذا طبقت مضلعاً آخر على الشكل

(ليس بالضرورة بالسطح أو المستوى نفسه) يكون للمضلع الإضافي

عدد n_1 حافات و n_1 رؤوس. وبتطبيقه على الشكل الأصلي على امتداد

سلسلة من n_1 حافات و $n_1 + 1$ رؤوس، نزيد عدد الحافات على النحو

الآتي: $n_1 - n_1$ وعدد الرؤوس $(n_1 + 1) - n_1$ ، أي سيكون في نظام

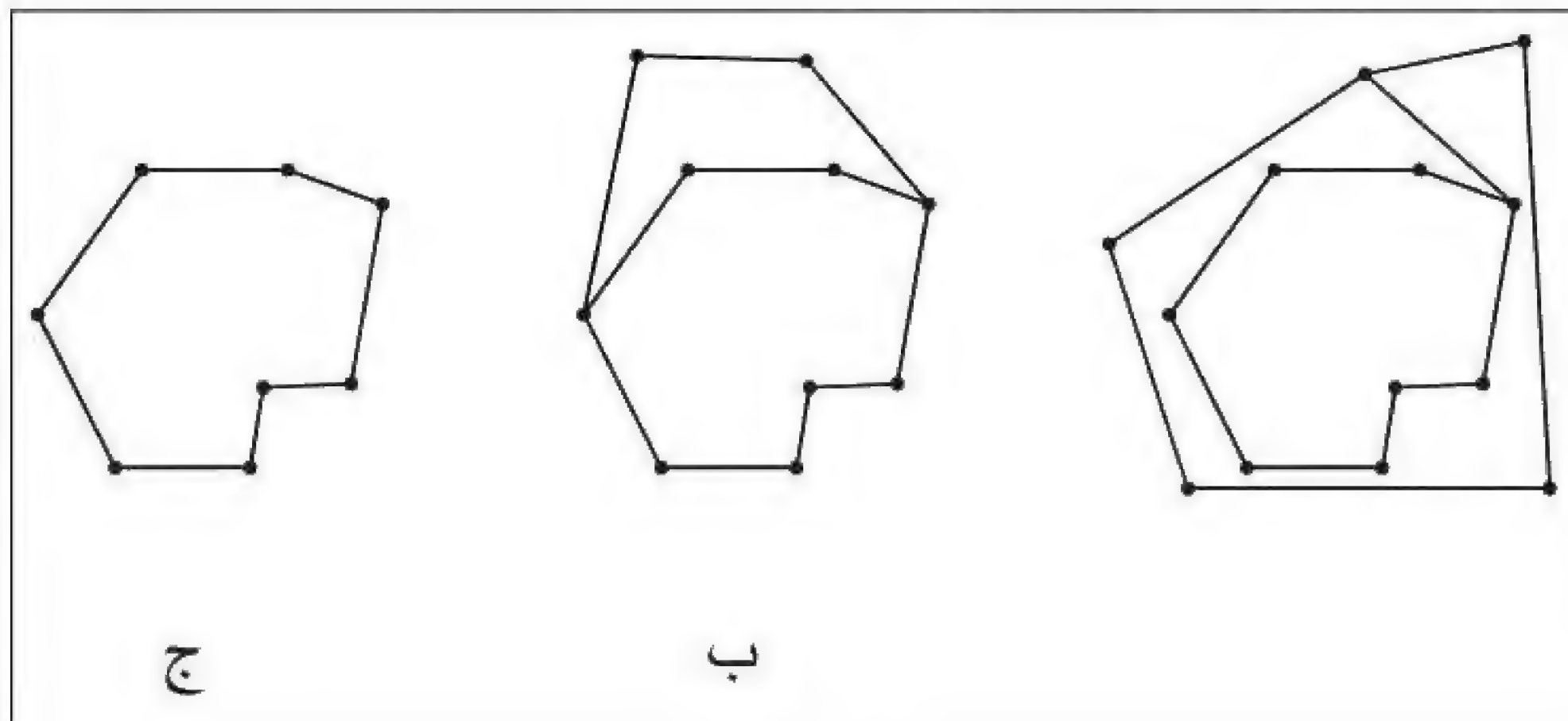
المضلع الجديد زيادة في عدد الحافات مقارنة بعدد الرؤوس: $E -$

$V=1$ (شكل 1:11 ب). للتطبيق التام أو غير المعتاد للأشكال نظر

(شكل 1:11 ج). سوف يؤدي «تطبيق» وجه جديد على النظام دائماً

إلى رفع الزيادة بواحد، أو، إلى نظام F مضلع مبني بهذه الطريقة

$$E - V = F - 1$$



شكل (1:11)

الخطوة الثالثة: يمكنني توسعة تجربة فكريتي بسهولة لتشمل نظاماً مضلعاً «مغلقاً». ويمكن تحقيق مثل هذا الإغلاق بتغطية نظام مضلع مفتوح متعدد الأضلاع بمغلف مضلع: تطبيق مثل هذا الغطاء المضلع سوف يزيد F بقيمة واحد دون إحداث تغيير على V أو E ، أو للنظام متعدد الأضلاع المغلق، أو الشكل متعدد السطوح المغلق المبني بهذه الطريقة يكون:

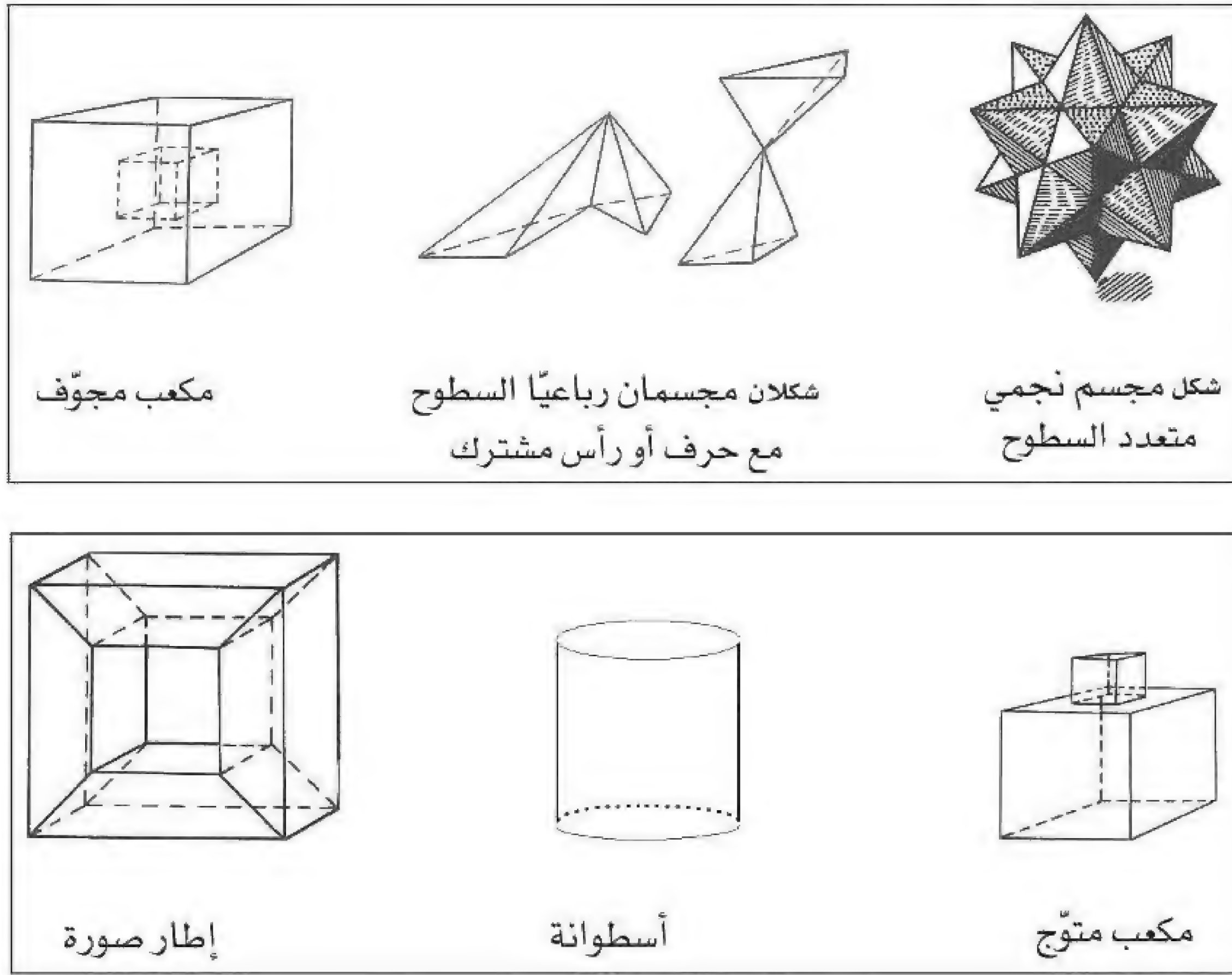
$$V - E + F = 2$$

بعد التخمين والبرهان، تبرز أمثلة مضادة تفند التخمين والبرهان. وقد أطلق لاكاتوس على الأمثلة المضادة التي تفند مصطلح ليما⁽¹⁾ (Lemma)، أو التخمينات الفرعية، اسم الأمثلة المضادة المحلية (Local Counterexamples)، والأمثلة المضادة التي تفند التخمين الأصلي بالأمثلة الكلية (Global Counterexamples) (ص. 10:11)، واقترح ستة أنواع من الأمثلة المضادة (شكل 11: 7 - 11: 2) التي تظهر في تاريخ الرياضيات على نحو ما هو موضح أدناه.

عندما يصار إلى عرض مثال مضاد، فهناك خمسة خيارات. أما الخيار الأول، فينظر إلى التخمين المرفوض على أنه غير صحيح، ومن ثم يرفضه. في حين يستخدم الخيار الثاني طريقة «منع الوحش» (التشوه، الانحراف)، حيث ينظر إلى المثال المضاد على أنه مخلوق عجيب، ويصار إلى الإبقاء على التخمين الأصلي (ص. 16-23). وتولد هذه الطريقة تعريفاً واضح المعالم، لكنها غير مفيدة من وجهة نظر الاستكشاف؛ لأنها لا تعين على تحسين التخمين، في حين يتمثل الخيار الثالث في منع الاستثناء، حيث يصار إلى تغيير التخمين الأصلي إلى تخمين منقح بإضافة جملة شرطية تشير إلى الاستثناء (P.24-27). ولا تضمن هذه الطريقة تحديد الاستثناءات جميعها، وتبقى على القضية المتعلقة بمدى صدق النظرية. ويتمثل الخيار الرابع في طريقة تعديل التشوه، حيث ينظر إلى المنظور

(1) ليما Lemma في الرياضيات تعني عبارة رياضية يتوقع أن تكون صحيحة، أو عبارة رياضية مثبتة. وهي تسمى مبرهنة تمهيدية أو مساعدة، وهي جزء من إثبات نظرية رئيسة، أي افتراض فرعي يستخدم في إثبات فرضية أو مسألة أخرى. وهي ليست مهمة في ذاتها لكن تساعد على إثبات نظرية مهمة. وقد تصبح نظرية بعد الإثبات، لكنها تظل تسمى «ليما»، مثل ليما غاوس وليما زورن وغرونوال (Gronwall Lemma & Zorn's & Lemma Gauss's).

الذي عُدَّت بموجبه الأمثلة أمثلة مضادة على أنه مشوه. ويُفسَّر المثال المضاد على أنه مثال إعادة تعديل المنظور (P.30-33). أما الخيار الخامس فيتمثل في دمج المُبرهنة التمهيدية، حيث يحل البرهان بكل عناية ودقة لتحديد المُبرهنة الخاطئة التي قد تكون غير ظاهرة أو غير محددة في السابق، وعند كشفها، تضاف إلى التخمين الأولي بصفاتها شرطاً لتحسين التخمين المفند (P.33-42).



المنهجية

المشاركون

على الرغم من وجود تعريفات متعددة للموهبة الرياضية، لكن لا يوجد تعريف مقبول عالمياً (E.G., Bluton, 1983; Miller, 1990; Gagne, 1991). وقد استخدمنا في هذه الدراسة تعريف جانبيه (Gagne, 1991) للطلاب الموهوبين في الرياضيات بصفتهـم «الطلاب الذين حدّدهم خبراء على أنهم يمتلكون قدرة متميزة وإمكانات لتحقيق إنجازات كبيرة». وشارك في هذه الدراسة أحد عشر طالباً من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين،

تتراوح أعمارهم بين عشرة أعوام واثنى عشر عاماً من مدارس ابتدائية كورية عدة في مقاطعة جيونجي Gyeonggi. وكان من المشاركين خمسة طلاب في الصف الخامس وستة طلاب من الصف السادس الابتدائي. وكان طلاب الصف السادس الستة يعدّون برنامجاً متقدماً للطلاب الموهوبين في الرياضيات؛ ثلاثة منهم (A, B, C) ملتحقون ببرنامج جامعي ترعاه الحكومة، والثلاثة الآخرون (D, E, F) ملتحقون ببرنامج تابع لوزارة التربية والتعليم. أما طلاب الصف الخامس (G, H, I, J, K)، فقد اجتازوا عملية انتقاء اشتملت على اختبار كتابي ومقابلة معمقة، وأوصى مدير مدرستهم بإلحاقهم بالبرنامج الجامعي. وكان الطلاب جميعهم يتمتعون بدافعية قوية ومتضلعين من الرياضيات.

المهام

أعطى المشاركون المهام الآتية:

المهمة الأولى: اشرح ما تعرفه عن العلاقة بين الرؤوس (V) والأحرف (E) والأوجه (F) في المجسم متعدد السطوح، ووضح كيف يمكن تبرير مثل هذه العلاقة.

المهمة الثانية: هل المعادلة الآتية صحيحة في المجسمات متعددة السطوح جميعها: $V - E + F = 2$ ؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك، فمتى لا يكون ذلك صحيحاً؟

المهمة الثالثة: إذا عدت أن مثلاً مضاداً يمثل مجسماً متعدد السطوح، فكيف ستراجع النظرية؟

وإذا كنت تعتقد أن مثلاً مضاداً لا يمثل مجسماً متعدد السطوح، فكيف ستراجع تعريف المجسم متعدد السطوح وتتقّحه؟

صُمّمت المهمة الأولى لتحديد معرفة المشاركين في نظرية مجسم متعدد السطوح وتحديد طريقة تبريرهم للنظرية، في حين هدفت المهمة الثانية على تحديد أنواع الأمثلة المضادة التي حددها المشاركون. أما المهمة الثالثة، فصُمّمت لملاحظة كيفية حل المشاركين التباين بين النظرية والأمثلة المضادة.

كان المشاركون يعرفون العلاقة بين الرؤوس والأحرف والأوجه الممثلة بالمعادلة: $V - E + F = 2$ قبل مشاركتهم في هذه الدراسة. وعلى الرغم من ذلك، فلم يختبر أي منهم صدق النظرية سابقاً في المجسمات متعددة السطوح كلها، ولم يبحث أيضاً أي منهم عن أمثلة مضادة للنظرية.

جمع البيانات وتحليلها

صُمّمت هذه الدراسة استناداً إلى منهجية دراسة الحالة المتعددة (Multiple Case Study) التي وضعها ين (Yin, 2003). حيث أُعطي المشاركون الأحد عشر هذه المهام في مجموعات مرتبة، وأجريت معهم مقابلات في المدة الواقعة ما بين شهر نوفمبر عام 2005 حتى شهر يناير عام 2007. وقد صوّر أحد الباحثين كل مشارك بوساطة الفيديو في أثناء حل المهام، ثم صوّروا لاحقاً عندما قابلهم باحث آخر. وأكمل المشاركون المهام في غضون ساعتين تقريباً، ثم حلّل الباحثون لقطات الفيديو والمخطوطات وتقارير الملاحظات وأوراق عمل المشاركين.

وقد شمل التحليل ثلاثة أنواع من البيانات التي جمعها الباحثون: (أ) أنواع التبريرات، (ب) أنواع الأمثلة المضادة، (ج) طرق حل التضارب. وحُلّت أنواع التبريرات والأمثلة المضادة التي عرضها المشاركون باستخدام الترميز المفتوح Open Coding (Strauss And Corbin, 1998)، حيث قُسمت أنواع التبريرات إلى فئتين، والأمثلة المضادة إلى أربعة أنواع، قُسمت ثلاثة منها إلى جزأين فرعيين أو ثلاثة أجزاء فرعية. وقد حُلّت محاولات المشاركين في تعاملهم مع التباين بين الأمثلة المضادة والتخمينات التي أظهرتها الأمثلة المضادة باستخدام الترميز الانتقائي Selective Coding (Strauss And Corbin, 1998) الذي استند إلى «طريقة منع التشوه»، و«طريقة منع الاستثناء»، و«طريقة تعديل التشوه»، و«طريقة دمج المبرهنة-ليما» التي اقترحها لاكاتوس. واستخدم أيضاً تحليل جدول المتغيرات الإحصائية، وتولى زملاء الدراسة عملية تحقق النتائج (Merriam, 1998).

النتائج

تبريرات المشاركين لنظرية يولر للشكل متعدد السطوح

يمكن تقسيم تبريرات المشاركين للنظرية إلى طريقتين: (أ) تصنيف المجسمات متعددة السطوح إلى فئات عدة، وتبرير النظرية لكل فئة من فئات المجسمات متعددة السطوح، (ب) محاولة عرض تبريرات عامة دون اللجوء إلى تصنيف المجسمات متعددة السطوح. وقد برّر جلّ المشاركين النظرية في أثناء تصنيف المجسمات متعددة السطوح إلى فئات، ومن ثم تبرير النظرية. وقد أظهر المشاركون (D) في المقابلة المشار إليها أدناه من خلال تفسيره منطقياً أن النظرية مبررة في الأشكال المنشورية (Prism) والهرمية (Pyramids) والموشورية (Prismoids).

المقابلة الأولى:

المشارك D: يبدو أولاً، في أشكال المناشير، أنه يمكن تبريرها في الحالات جميعها.

الباحث: ماذا تعني بذلك؟

المشارك D: (وهو يرسم أشكالاً) حسناً، انظر إلى منشور بعدد زوايا

يساوي n وهو منشور مستطيل، ويسمى كذلك لأن قاعدته

مستطيلة. إذن، عندنا أربعة رؤوس على الوجه العلوي وأربعة

رؤوس على الوجه السفلي، وبذلك فإن عدد الرؤوس يساوي

$2n$. وأن عدد الأحرف يساوي $3n$ بسبب وجود أربعة أحرف

على الوجه العلوي، وأربعة على الوجه السفلي، وأربعة على

الجوانب. وكذلك، فإن عدد الأوجه يساوي $n+2$ بسبب

وجود أربعة أوجه على الجوانب، إضافة إلى الوجهين العلوي

والسفلي. وأما في حالة المنشور الخماسي، فإن عدد الأوجه

يساوي أيضاً $n+2$ ، حيث يوجد خمسة أوجه جانبية إضافة إلى

القاعدة (الأوجه العلوية والسفلية). وتشير المعادلة « $V - E$

+ F » إلى «عدد الرؤوس - عدد الأحرف + عدد الأوجه»، وفي

حالة المناشير التي عدد زواياها n فإنها تكون: $2n-3n +$

$(n+2)$ ، لذا، فإن « $V - E + F$ » تساوي 2.

الباحث: نعم.

المشارك D: إذن، لقد انتهينا من المناشير... وأما في الأشكال الهرمية

فيمكن تبريرها أيضاً في الأحوال جميعها.

الباحث: وضع ذلك من فضلك.

المشارك D: هرم عدد زواياه n ، يمكن تبريره لأن عدد رؤوسه يساوي $n+$

1. ولديه عدد أحرف تساوي $2n$ ، وأوجه تساوي $n+1$. فإذا

أضفت عدد الرؤوس إلى عدد الأوجه وطرحتها من عدد

الأحرف فسوف تحصل على 2.

عرض المشارك D توضيحات باستخدام الأشكال متعددة السطوح، مثل المنشور

المستطيل في حالة المنشور، والهرم والشكل الموشوري. ويُعدُّ المنشور المستطيل مثالاً عاماً

(Mason & Pimm, 1984) يمثل زاوية المنشور. وأما في حالة الشكل أو الأشكال متعددة

السطوح العادية مثل كرة القدم، فقد استقصى المشارك D تطبيقات النظرية بوساطة عدد

مجموع نقاط مجسمات معيّنة وأحرفها وأوجهها.

أما المشارك B فلم يعمد إلى تصنيف الأشكال، ولكنه جرب التبريرات العامة بدلاً

من ذلك، حيث بدأ بنقطة (انظر شكل 8:11)، وتحقق صحة $V - E + F$ مع ازدياد عدد

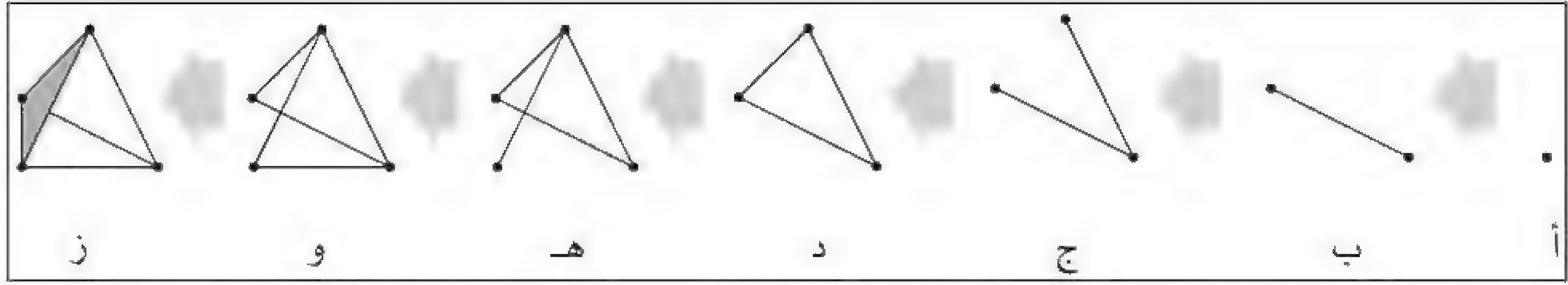
النقاط والخطوط والأوجه تدريجياً. وكانت هناك V واحدة فقط في البداية بالنسبة إليه،

لكن V و E أو F تزداد بقيمة واحد على التوالي بالسير قدماً من (A) إلى (G)، في حين

تستقر $V-E+F$ عند واحد. وفي المرحلة الأخيرة، عند تغطية أحد الأوجه في (G)، أثبت

أن $V-E+F=2$ ، استناداً إلى حقيقة أن F تزداد بمقدار واحد. وهذا التبرير يماثل تفسيرات

الطالبين زيتا وسيجما (Zeta And Sigma) عند لاكاتوس (1976, Pp. 70-72).



شكل (8:11)

بعد تبرير نظرية يولر، عبّر المشاركون جميعاً عن رأي يفيد بوجود شكل متعدد السطوح لم تكن فيه نظرية يولر صحيحة. مثلاً، اعتقد المشاركون D ، كما هو مشار إليه في المقابلة الثانية، بعدم انطباق النظرية على الأشكال متعددة السطوح جميعها.

المقابلة الثانية

المشارك D : حسناً... في البداية، بُرّرت فقط في الأشكال العادية متعددة السطوح دون استثناء، وذلك بسبب وجود خمسة أنواع من الأشكال العادية متعددة السطوح. أعتقد أنها مبررة في الأشكال الخمسة جميعاً، ومن ثم فهي مبررة في المناشير والأشكال الموشورية. لذا، فإنني أعتقد أنها مبررة في معظم الأشكال متعددة السطوح بصورة عامة.

الباحث: إذن، هل تعتقد وجود حالات لا تنطبق عليها النظرية؟
المشارك D : في بعض الحالات... أعتقد أنها لا تنطبق على الحالات جميعها. (بدأ برسم أشكال ليحصل على مجسمات تثبت عدم انطباق نظرية الأشكال متعددة السطوح).

وعلى الرغم من أن المشارك B برّر النظرية باستخدام الطريقة العامة، فإنه حاول إيجاد مثال مضاد معتقداً وجود مثال على الأقل. وقد عبّر المشاركون جميعاً عن رأيهم بوجود مثال لا تنطبق عليه النظرية.

المجسمات الهندسية التي اقترحها المشاركون بصفاتها أمثلة مضادة

اقترح المشاركون أنواعاً مختلفة من الأشكال الهندسية المجسمة على أنها أمثلة مضادة للنظرية. وصُنِّفَت الأشكال الهندسية المجسمة التي اقترحها المشاركون إلى أربع مجموعات كما هو موضح أدناه.

مجسمات بسطوح منحنية

اقترح المشاركون (B, C, E, F, H, I) مجسمات بسطوح منحنية كالشكل المخروطي (شكل 9:11) والأسطوانة (شكل 10:11) والكروي (شكل 11:11) على أنها أمثلة مضادة.



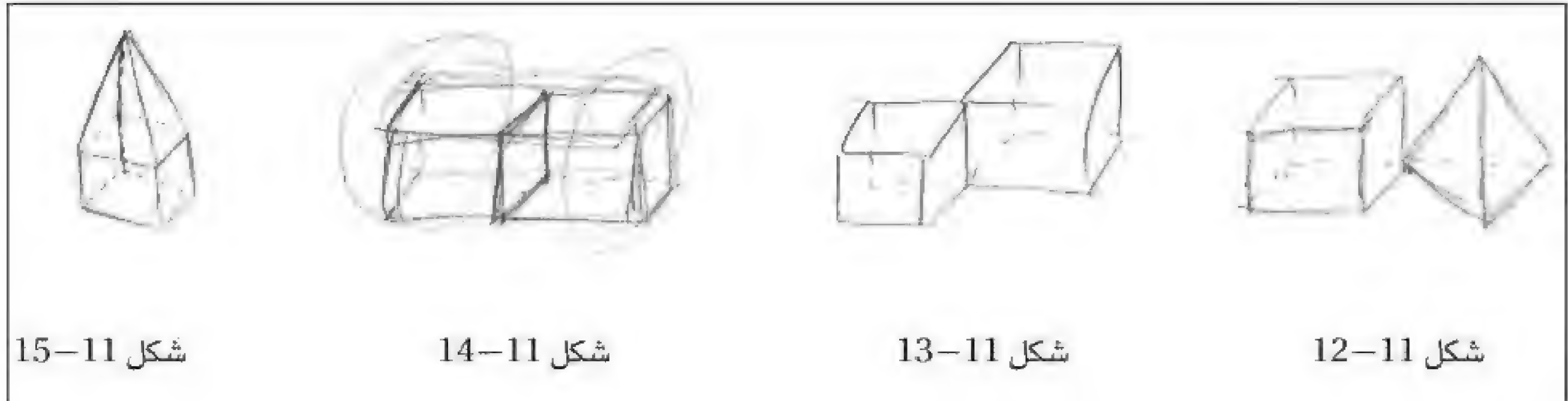
مجسمات هندسية متعددة السطوح تشترك في النقاط والخطوط والأوجه

استشهد تسعة مشاركين هم: (A, B, C, D, E, F, G, H, I) بمجسمات مكونة من شكلين هندسيين متعددي الأوجه يشتركان في النقاط والخطوط والأوجه بصفاتها أمثلة مضادة. ويمكن تقسيم هذه المجسمات إلى: (أ) مجسمات تشترك اشتراكاً تاماً في بعض النقاط أو الخطوط أو الأوجه (من شكل 12:11 إلى شكل 15:11)، (ب) مجسمات تشترك جزئياً فقط في خطوط أو أوجه (من شكل 16:11 إلى شكل 19:11).

مجسمات تشترك اشتراكاً كاملاً في النقاط أو الخطوط أو الأوجه

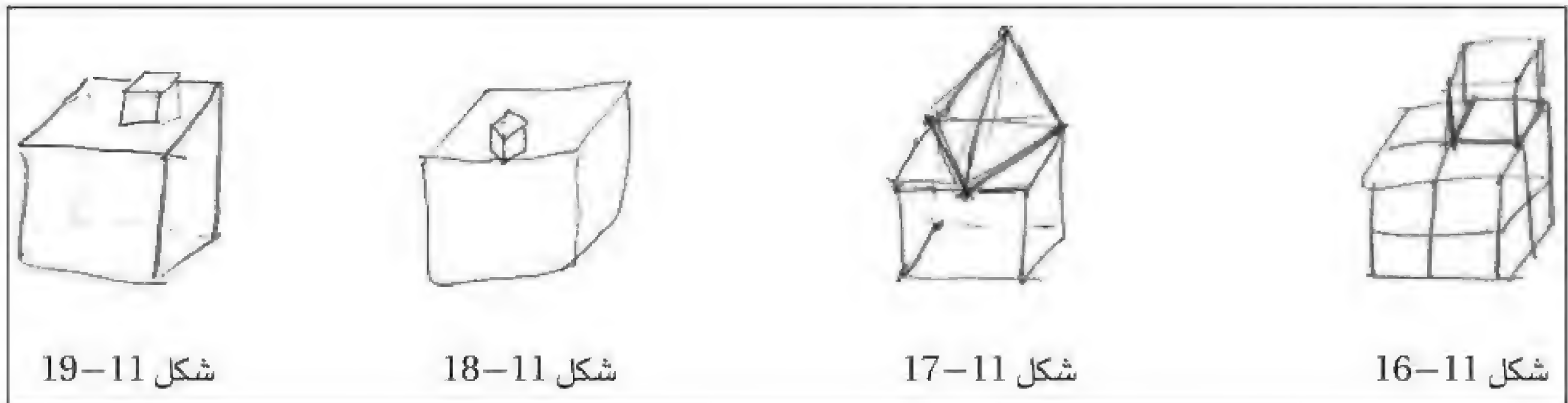
تتطبق النظرية في المجسمات التي تشترك في نقطة واحدة كما هو موضح في شكل 12:11، على كل شكل متعدد الأوجه، ويشترك شكلان متعددا الأوجه في نقطة، حيث $V-E+F=3$. واقترح المشاركون أيضاً مجسمات تشترك في الحرف (شكل 13:11)، إضافة

إلى تلك المجسمات التي تشترك في الوجه اشتراكاً تاماً (شكل 14:11 و 15:11) بصفتها أمثلة مضادة.

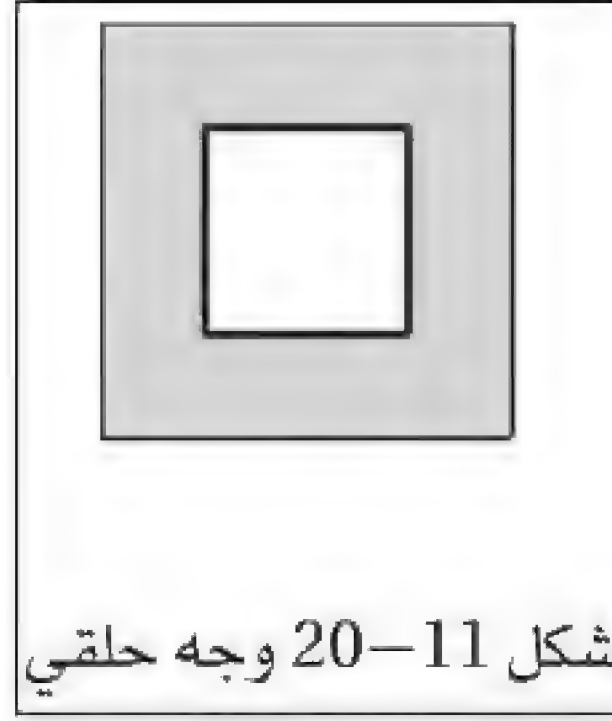


مجسمات تشترك جزئياً فقط في خطوط أو أوجه

أثار الشكلان 14:11 و 15:11 لدى المشاركين السؤال الآتي: هل يكون من المناسب أن نعدّهما مشتركين في الوجوه؟ واقترح المشاركون المجسمات المعدلة التي تشترك جزئياً في الخطوط أو الوجوه بصفتها أمثلة مضادة.

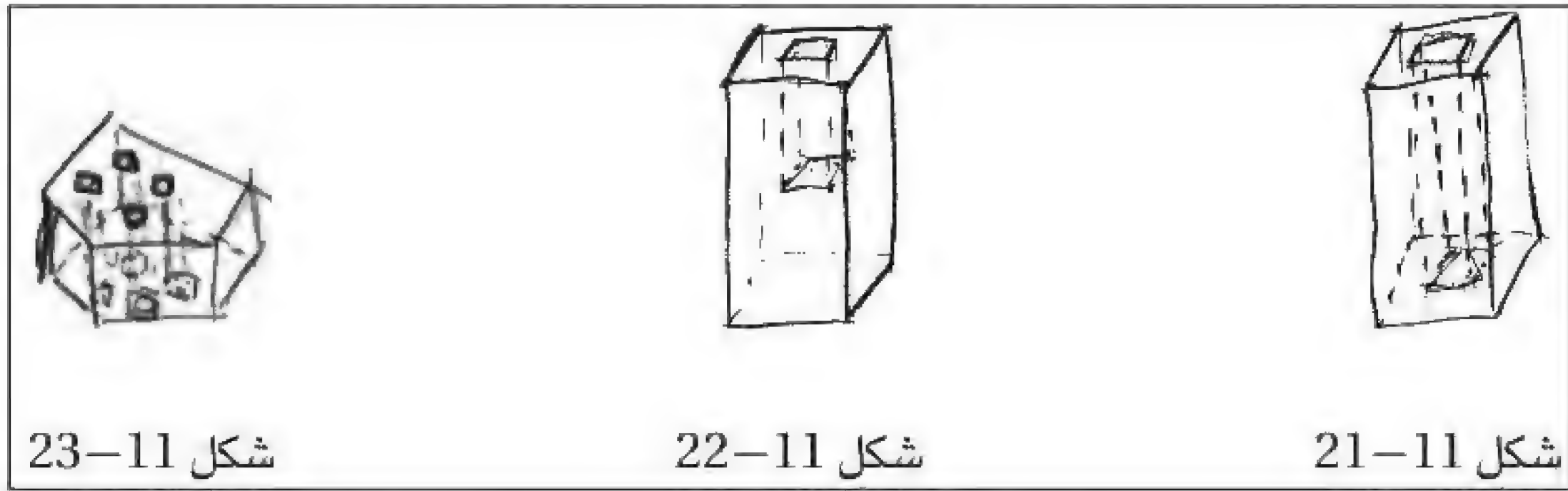


فكر المشاركون ملياً في كيفية عدّ الأحرف عندما تكون مشتركة جزئياً كما في شكل 16:11، وعندما تكون مقسمة كما في شكل 17:11. وقاد المثال المضاد المشار إليه في شكل 19:11 المشاركين إلى التفكير في السؤال الآتي: «هل من المناسب أن نعدّ الوجه الناجم عن ربط وجهين وجهاً واحداً؟» أطلق لاکاتوس (Lakatos, 1976, P.74) على هذه الحالة اسم «وجه حلقي» (Ring-Shaped Face) (شكل 20:11).



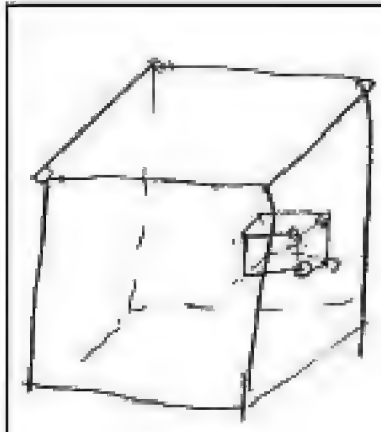
المجسمات متعددة الأسطح بثقوب (Polyhedra With Holes)

يمثل النوع الثالث من المجسمات الذي اقترحه المشاركون (A, B, C, G, J, K) أمثلة مضادة لمجسمات تحتوي على ثقوب، كما هو موضح في الشكل 21:11 إلى الشكل 32:11. وقد شجعت هذه الأمثلة المضادة المشاركين على إعادة التفكير في تعريف الوجه أيضاً.

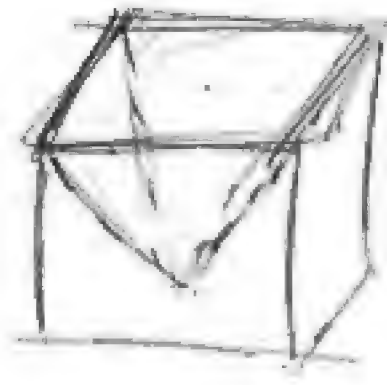


المجسمات متعددة الأوجه التي تحتوي على مجسمات أخرى متعددة الأوجه

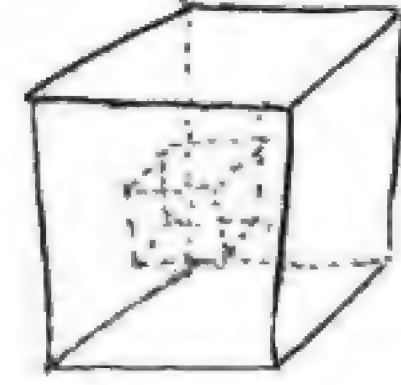
اقترح ثمانية مشاركون، هم: (A, B, C, D, F, G, J, K) مجسمات تكون متعددة الأوجه، تحتوي على مجسمات أخرى متعددة الأوجه بصفتها أمثلة مضادة. ويمكن تقسيم مثل هذه الأمثلة المضادة إلى ثلاثة أنواع فرعية على النحو الآتي: يتمثل النوع الأول بوجود مجسم داخل مجسم آخر، بحيث لا يشترك معه في أي وجه أو نقطة أو خط (شكل 11:24)، في حين يتمثل النوع الثاني بمجسمين يشتركان في وجه اشتراكاً تاماً (شكل 11:25)، أما النوع الثالث، فيتمثل في وجود شكل داخل شكل آخر، ويشترك الشكلان في جزء من الوجه (شكل 11:26).



شكل 11-26



شكل 11-25



شكل 11-24

إجابات المشاركين على التباين الذي أحدثته الأمثلة المضادة

قُسمت إجابات المشاركين على التباين بين الأمثلة المضادة والنظرية إلى أربع فئات، هي: طريقة منع التشوه، وطريقة منع الاستثناء، وطريقة تعديل التشوه، والتخمينات الجديدة.

طريقة منع التشوه

استخدم المشاركون D و E طريقة منع التشوه. واقترح المشاركون E في الحلقة الثالثة أشكالاً مخروطية وأسطوانية وكروية بصفاتها أمثلة مضادة، وتساءل عن كيفية تحديد عدد النقاط والخطوط والأوجه في هذه الأشكال. وبعد ذلك قال: «الشكل متعدد الأوجه هو عبارة عن شكل هندسي مجسم مكون من مضلعات متعددة»، والسطح المنحني لا يكون مضلعاً. وعلى هذا، فإن المجسمات ذات السطوح المنحنية ليست أشكالاً متعددة الأوجه بل هي كائنات غير سوية غريبة الشكل.

المقابلة الثالثة

المشارك E: المخاريط لها سطوح منحنية، لذا، أرى أنها لن تفيد.

الباحث: ما المشكلة في السطوح المنحنية؟

المشارك E: لأنك لا تستطيع إحصاء عدد الأحرف والأوجه في السطوح

المنحنية. فهل تستطيع إحصاء عدد الأوجه؟ لكن عدد

الرؤوس واحد، وأعتقد أنه لا يوجد أي حرف بحسب التعريف

الذي أفكر فيه.

الباحث: هل تستطيع القول أن المخروط شكل متعدد الأوجه؟ نظرية يولر تتحدث عن الأشكال متعددة الأوجه.

المشارك E: عندما نتحدث عن السطوح المنحنية فإن للمجسم الكروي سطوحاً منحنية، ولهذا المجسم وجه واحد، ولكن ليس له حرف أو نقطة مميزة، وأرى أنه لا يوجد شيء من هذا القبيل.

الباحث: ما تعريف الشكل متعدد الأوجه، في رأيك؟

المشارك E: أعتقد أنه مكون من أوجه لها زوايا. (بدأ بكتابة التعريف) «الشكل متعدد الأوجه = شكل هندسي مجسم مكون من مضلعات متعددة».

طريقة منع الاستثناء

لاحظ الباحثون المشاركون (A, D, F, G, I) وهم يجربون طريقة منع الاستثناء. وقد عرّف المشترك F الشكل متعدد الأوجه أنه «شكل هندسي مكون من أوجه». وبذلك، فإن الأشكال الهندسية المجسمة تعدّ أشكالاً متعددة الأوجه؛ لأن السطوح المنحنية عبارة عن وجوه. وبهدف استثناء المخاريط والأسطوانات والأشكال الكروية، عدّل المشارك F التخمين الأصلي ليصبح على النحو الآتي: «في جميع الأشكال متعددة الأوجه، باستثناء تلك المكونة من أوجه منحنية، فإن $V-E+F=2$ ». واستخدم المشارك I في المقابلة الرابعة طريقة منع الاستثناء عن طريق تعديل النظرية لتصبح على النحو الآتي: «في الأشكال متعددة الأوجه التي لا تحتوي على دائرة، فإن $V-E+F=2$ ».

المقابلة الرابعة

الباحث: (مشيراً إلى الشكلين الكروي والأسطوانتي)، هل يمكننا أن نعدّهما أشكالاً متعددة الأوجه أيضاً؟

المشارك I: لديهما وجه أو أكثر. يمكننا أن نعدّهما شكلاً متعدد الأوجه.

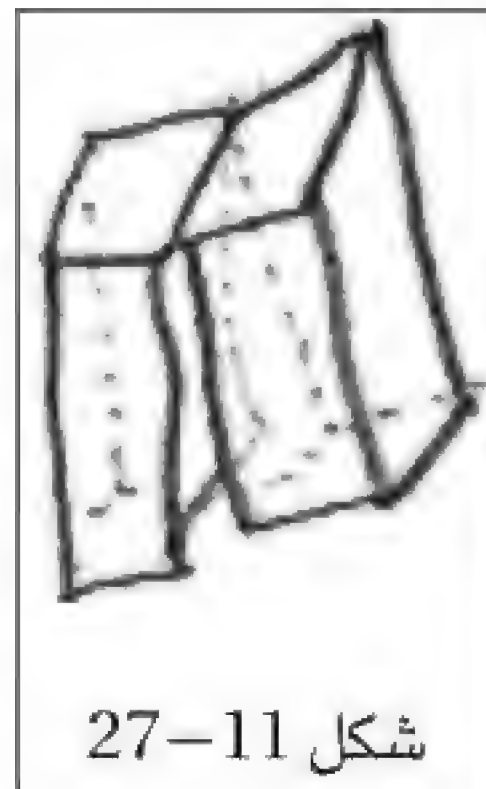
الباحث: إذن، ألا يجب علينا تعديل هذه المعادلة ($V-E+F=2$)؟

المشارك I: نعم...

الباحث: كيف يمكننا تغييرها؟

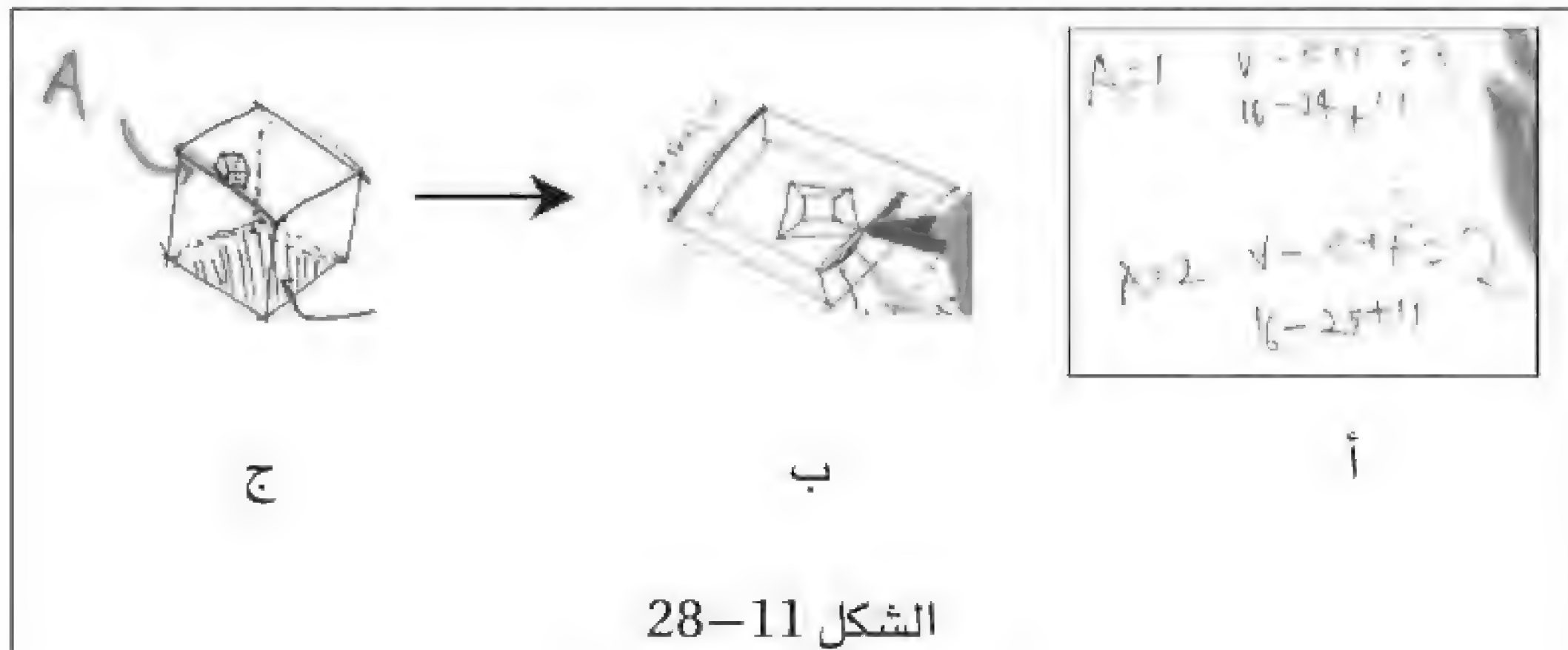
المشارك I: (فكر ملياً) إذا ضمّنا الدائرة... فإنني أعتقد أن أي شكل متعدد الأوجه دون أي دوائر ينتمي إلى هذه الفئة ($V-E+F=2$).
أليس كذلك؟

اقترح المشارك I مجسمين مستطيلين يشتركان في حرف واحد (شكل 11:27) بصفتهم مثالين مضادين. ثم نقّح بعد ذلك النظرية لتصبح على النحو الآتي: «في الأشكال متعددة الأوجه التي لا تحتوي على دائرة وغير مربوطة بغيرها من الأشكال متعددة الأوجه، فإن $V-E+F=2$ ». ووجد المشارك G أشكالاً هندسية مجسمة بثقوب على أنها أمثلة مضادة، وعدّل النظرية لتصبح على النحو الآتي: «في الأشكال متعددة الوجوه غير المخترقة بثقب اختراقاً تاماً، فإن $V-E+F=2$ ».



طريقة تعديل التشوه

جرّب المشاركون B, D, E, F, G طريقة تعديل التشوه لتحويل المثال المضاد إلى مثال. واعتقد المشارك B بعد التوصل إلى المثال المضاد الذي يكون فيه جزء من الوجه مشتركاً بشكلين، أن تبرير نظرية يولر يعتمد على عدّ الحافة المقسمة بنقطة، حافة واحدة أو اثنتين.



قارن المشارك B النتائج عند عدّ الحرف (الخط أ في شكل 11:28 أ) المقسوم بنقطة على أنه حرف واحد ($1=A$)، وعندما عدّه على أنه اثنان ($2=A$). وعندئذٍ، فإن المشارك B في المقابلة الخامسة أوضح سبب عدّه الحرف المقسوم بنقطة في هذا الشكل الهندسي المجسم على أنه اثنان.

المقابلة الخامسة

الباحث: هل يُعدّ المجسم شكلاً متعدد الأوجه؟

المشارك B: نعم، إنه كذلك.

الباحث: إذن، ماذا بوسعنا أن نفعل؟

(المشارك يكتب B)

المشارك B: إذا كان هناك رأس في منتصف الحرف (حتى لو لم يكن في المنتصف تماماً)، فعندئذٍ سيصار إلى عدّ الجانبين الأيمن والأيسر للرأس على نحو مستقل. ومن الضروري جداً عدّ هذا الجزء على نحو منفصل (الجزء الأيسر من الخط أ)، وذلك الجزء أيضاً (الجزء الأيمن من الخط أ). وفي حالة الأشكال المستوية، نعدّ أي خط بين أي نقطتين بصورة منفصلة؛ ويجب عليك حتى تتمكن من جعل (قيمة $V-E+F$) في المجسمات تساوي 2، أن تعدّ الجانبين الأيمن والأيسر للنقطة كل جانب على حدة.

وأن أحد المشاركين أيضاً لم يعدّ الشكّلين متعددي الأوجه اللذين يشتركان في وجه اشتراكاً تاماً، حيث إن أحدهما بداخل الآخر (شكل 11:25)، على أنهما مثال مضاد بعد استخدام طريقة تعديل التشوه. ورأى المشارك D أن الشكل لم يكن مثالاً مضاداً لأنه عدّ مجسماً مغموراً دون غطاء، بدلاً من كونهما مجسمين يشتركان في وجه واحد.

أما الوجه الذي على شكل حلقة (شكل 11:20)، ففضّل بعض المشاركين استخدام طريقة منع التشوه بعدم عدّه وجهاً، ومن ثم، استخدم طريقة تعديل التشوه بعدم عدّ الأشكال المجسّمة ذات الوجه الحلقي على أنها أمثلة مضادة -E.G., $V=16, E=24, F=10, V-E+F=2$ (شكل 11:19). وقد استخدم المشارك I، طريقة منع التشوه للأشكال الأسطوانية

والكروية، وطريقة تعديل التشوه للمخروط آخذاً في الحسبان أن نظرية الأشكال المتعددة يمكن تعديلها بموجب الشرط $V=1, E=1, F=2$.

التخمينات الجديدة

لم تقتصر مناحي المشاركين على منع التشوه، وتعديله ومنع الاستثناء، وهي طرائق تتشابه إلى حد ما، حيث إنها جميعاً تستخدم لدعم الصيغة الرياضية $V-E+F=2$. لذا، اقترح المشاركون نوعين جديدين من التخمينات، يشتمل أولهما على البحث عن صيغة جديدة بخصوص قيمة $V-E+F$ التي يُعبّر من خلالها عن العلاقة بين النقاط، والخطوط، والأوجه في الأشكال الهندسية المجسمة، وفيها الأمثلة المضادة التي توصلوا إليها. ويمثل الجدول الآتي 1:11 ملخصاً للتخمينات الجديدة التي اقترحها المشاركون:

جدول 1:11 ملخص تخمينات المشاركين

المشاركون	الشروط	$V-E+F$
G	إذا لم يكن الوجه على شكل الحلقة في الأشكال متعددة الأوجه بثقوب	0
I	في الأشكال متعددة الأوجه التي تحتوي على دائرة	1
G and F	في الأشكال متعددة الأوجه التي تشترك اشتراكاً تاماً إما بنقطة أو بخط مع أشكال أخرى متعددة الأوجه	3
H	إذا رُبطت الأشكال المجسمة عند الرأس أو الحرف أو الوجه	
F	في الأشكال متعددة الأوجه التي تحتوي على أشكال أخرى متعددة الأوجه مثل المكعب الأجوف (Hollow Cube)	4

تتعلق الأنواع الأخرى من التخمينات التي اقترحها المشاركون A بضرورة أخذ العناصر الجديدة في الحسبان خلا النقاط والخطوط والأوجه. واقترح كما في المقابلة السادسة تطوير صيغة تشتمل على عناصر ثلاثية الأبعاد.

المقابلة السادسة

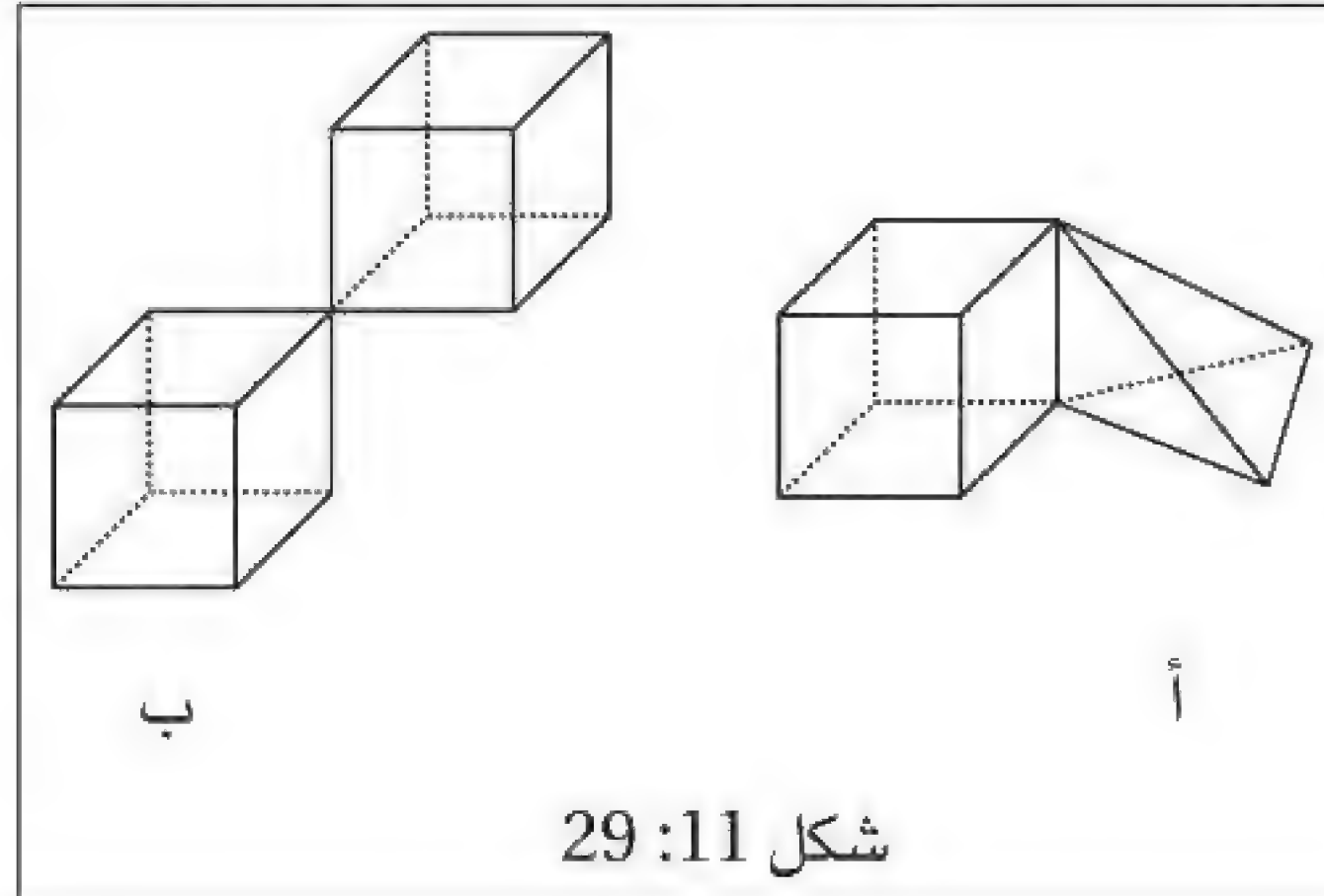
المشارك A: يمكن في حالة البعد الثنائي، وضع قانون بكل سهولة باستخدام V, E, F فقط، لكن في ثلاثية الأبعاد يُضاف عنصر جديد هو المساحة. وعلى هذا، إذا كانت صيغة نظرية يولر قد وضعت باستخدام عناصر ثنائية الأبعاد، فإنني أعتقد أن بإمكاننا وضع صيغة جديدة تنطبق حصرياً على البعد الثالث وفيه المساحة، أليس كذلك؟

الباحث: العنصر الجديد ذو الأبعاد الثلاثة. هل نستطيع القيام بذلك فعلاً ذلك إذا فكرنا في ذلك؟

المشارك A: نعم، أعتقد ذلك.

الباحث: إذن، كيف يمكننا تحديد الأرقام في ثلاثيات الأبعاد؟

المشارك A: باستخدام المساحة.



وبعد ذلك، اقترحتُ المعادلتين $V-E+F-S=1$ و $V-E+F+S=3$ بصفتي تخمينين جديدين، وتأكد أن المعادلة $V-E+F-S=1$ يمكن تبريرها بالأشكال المجسمة في شكل: 29:11 على النحو الآتي: $V=15, E=24, F=12, S=2, V-E+F-S=1$. (شكل 11: 29 ب) $V=10, E=17, F=10, S=2, V-E+F-S=1$. وقد قاد هذا التخمين المشارك A إلى التفكير في إمكانية توسعة نظرية الأشكال متعددة الأوجه لتشمل على مجسمات رباعية الأبعاد.

مناقشة

كانت الأشكال متعددة السطوح التي درسها المشاركون قبل البحث مقصورة على فئة الأشكال العادية متعددة الأوجه، والمناشير، والأشكال الهرمية والموشورية والأشكال متعددة الأوجه شبه العادية مثل كرة القدم، التي تنطبق نظرية يولر عليها جميعها. وعلى الرغم من ذلك، فكّر المشاركون في وجود بعض الأشكال متعددة الأوجه التي لا تنطبق عليها النظرية. وبدأ أن هذا الاعتقاد نجم عن طريقة التبرير التي استخدمها غالبية المشاركين. يمكن الحصول على قيمة $V-E+F$ بإحصاء عدد النقاط والأحرف والأوجه في حالة الأشكال المنشورية والهرمية والموشورية (فمثلاً: في المنشور ذي الزوايا التي عددها n ، فإن $V=n+2$, $E=3n$, $V=2n$ ، وبذلك، فإن $V-E+F=2$). وعلى الرغم من ذلك، فقد أخفق هذا التبرير في تقديم معلومات عن أنواع جديدة من المجسمات التي لم تجتز هذا الاختبار بعد. وتشير آراء المشاركين التي تقول بوجود أشكال متعددة الأوجه لم تصلح معها نظرية الأشكال متعددة السطوح، إلى اعتقادهم أن نطاق الأشكال متعددة الأوجه واسع. ويدعم وجهة النظر هذه الأنواع المتعددة من المجسمات التي عرضها المشاركون بصفاتها أمثلة مضادة.

هناك أوجه تشابه قوية بين الأشكال المجسمة التي اقترحها المشاركون على أنها أمثلة مضادة، وتلك التي ناقشها لاکاتوس. وتمثل النوع الأول من الأمثلة المضادة التي توصل إليها المشاركون في المجسمات ذات الأوجه المنحنية، التي ظهرت لدى لاکاتوس كالأسطوانات (ص. 22). في حين تمثل النوع الثاني بشكلين هندسيين، أو أكثر، متعددي الأوجه يشتركان في النقاط أو الخطوط أو الأوجه، التي اكتشفها علماء رياضيات أمثال هيزل (Hessel) (الأشكال التي تشترك في الخطوط أو النقاط) ولوليير (Lhuillier) (المكعب مع قمة أو تاج) في العامين 1813 و 1832 على التوالي (P.15,34). وكان لوليير أول من اكتشف النوع الثالث من الأمثلة المضادة (ص. 19)، إضافة إلى إطار الصورة والنفق اللذين أشار إليهما لاکاتوس، وجد المشاركون أيضاً شكلاً متعدد الأوجه لم يكن مثقوباً بصورة تامة. أما النوع الرابع، فيتمثل في الأشكال متعددة الأوجه داخل أشكال أخرى متعددة الأوجه، التي اكتشفها

هيزل ولولير استناداً إلى الفكرة التي تُوصّل إليها خلال مراقبة مجموعة المعادن شبه البلورية (Crystalloid Of Mineralogy) الموجودة داخل معدن بلوري شفاف (ص. 13).

ونحن نعتقد أنه يمكن استخدام الأمثلة المضادة في مساعدة الطلاب على تطوير الاستدلال الرياضي (Lakatos, 1976; Boats, Et Al., 2003). وقد درس المشاركون في هذه الدراسة مفاهيم مثل؛ الشكل متعدد السطوح، والوجه وتوصلوا إلى تعريفات جديدة. وشجعتهم الأمثلة المضادة التي اكتشفها المشاركون أيضاً على دراسة تعريف المصطلحات على نحوٍ دقيق. وقد دفع الوجه الحلقى خاصة بعض المشاركين إلى إعادة النظر في تعريف الشكل متعدد الأوجه، حيث أكدوا عدم إمكانية تسميته بالشكل متعدد الأوجه؛ لأن الشكل لا يتماشى ومجموع الزوايا الداخلية للشكل متعدد الأوجه $180 \times n - 2$ Polygon n . وهذا يبين أنه كان ينظر إلى صيغة مجموع الزوايا الداخلية للشكل متعدد الأوجه بصفاتها خاصية للتعريف تقرر هل كان الشكل متعدد الأوجه أم لا. وتشبه هذه الطريقة في تعريف الشكل متعدد الأوجه، التعريف الذي عرضه بالتزر (Lakatos, 1976, P. 16) (Baltzer): «أي، نظام الشكل متعدد الأوجه حيث المعادلة $V-E+F=2$ ».

لقد لوحظ أن طلاب المرحلة الابتدائية استخدموا طريقة منع التشوه وطريقة منع الاستثناء عند كل من «ريد» و«أثنز»، ولوحظ أيضاً استخدام المشاركين في هذه الدراسة طريقة منع التشوه، وطريقة منع الاستثناء، وطريقة تعديل التشوه، والتخمينات الجديدة. ولم يرفض المشاركون النظرية الأصلية، بل حاولوا تطوير تخمينات جديدة تتألف من أمثلة مضادة، وقد أقدم أربعة من المشاركين الخمسة الذين استخدموا طريقة منع الاستثناء على وضع تخمينات جديدة. وكانت هناك حالات في الماضي، عُدت فيها بعض الأمثلة المضادة انحرافات، وبذلك استُتيت، لكنها قُبلت أخيراً، واعتمدت بصفاتها أمثلة (E.G. Lakatos, 1976, P.31). وقد أظهر المشاركون هذه القدرة على مراجعة موقفٍ ما وتغييره. واتخذوا في البداية كلاً من طريقة منع التشوه وطريقة منع الاستثناء دليلاً على الأمثلة المضادة التي عرضوها، لكنهم حاولوا تضمين الأمثلة المضادة داخل نطاق الأمثلة في أثناء تعديل التشوه

أو التخمينات الجديدة. وهذه المرونة في التفكير هي التي قال كروتسكي وسريرامان إنها تُعدّ سمة من سمات الموهوبين في الرياضيات.

رأى لاکاتوس أن طريقة دمج المبرهنة التمهيدية تُعدّ طريقة مفيدة لتنقيح التخمين استناداً إلى البرهان. ويُعدّ تحليل البرهان شرطاً أساسياً لهذه الطريقة، ويُعدّ أيضاً عنصراً مهماً من عناصر البرهان والتفنيد، كما أشار نوكاوا (Nunokawa, 1996). وعلى الرغم من ذلك، لم تلاحظ طريقة دمج المبرهنة التمهيدية وتحليل البرهان في هذه الدراسة. وعندما شُجّع المشاركون B، الذي عرض إثباتاً بازدياد عناصر الشكل متعدد الأوجه، على التفكير في صدق إثباته للمثال المضاد (الشكل 11:18)، عرض حلاً لتعديل التشوه بقوله: «ليس البرهان هو الخطأ، بل إن هناك مشكلة في هذا الجسم».

الخاتمة

تركز هذه الدراسة على البنى التي عرضها طلاب الصف الخامس أو السادس الأساسي لحل المهام المتعلقة بنظرية يولر للمجسمات متعددة السطوح، ومقارنتها بالبنى التي عرضها علماء الرياضيات، التي ناقشها لاکاتوس. ولدى تحليل سريرامان (Sriraman, 2004) مفهوم طلاب الصف التاسع الأساسي للبرهان، بيّن أن العمليات التي استخدمها الطلاب الموهوبون تظهر تماثلاً ملحوظاً مع تلك التي يستخدمها علماء الرياضيات المختصون. وتظهر هذه الدراسة أيضاً تشابهاً بين أبنية طلاب الصفين الخامس والسادس الأساسيين الموهوبين في الرياضيات، وأبنية علماء الرياضيات الذين درسهم لاکاتوس. إن الأمثلة المضادة وطرق حل التضارب بين النظرية والأمثلة المضادة التي اقترحها المشاركون، باستثناء طريقة دمج المبرهنة التمهيدية وتحليل البرهان، قد أظهرت تشابهاً ملحوظاً مع تلك المقدمة في تاريخ الرياضيات.

قائمة المراجع

- Athins, S. (1997). Lakatos' Proofs And Refutations Comes Alive In An Elementary Classroom. *School Science And Mathematics*, 97(3), 150–154.
- Bluton, C. (1983). Science Talent: The Elusive Gift. *School Science And Mathematics*, 83(8), 654–664.
- Boats, J. J., Dwyer, N. K., Laing, S., & Fratella, M. P. (2003). Geometric Conjectures: The Importance Of Counterexamples. *Mathematics Teaching In The Middle School*, 9(4), 210–215.
- Borasi, R. (1992). *Learning Mathematics Through Inquiry*. Portsmouth, Nh: Heinemann.
- Branford, B. (1908). *A Study Of Mathematical Education*. Oxford: Clarendon Press.
- Brousseau, G. (1997). *Theory Of Didactical Situations In Mathematics* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland & V. Warfield , Ed. And Trans.). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Chazan, D. (1990). Quasi–Empirical Views Of Mathematics And Mathematics Teaching. *Interchange*, 20(1), 14–23.
- Clairaut, A. C. (1741). *Éléments De Géométrie*. Paris: Gauthier–Villars.
- Clairaut, A. C. (1746). *Éléments De Algèbre*. Paris: Rue Saint Jacques.
- Cox, R. (2004). Using Conjectures To Teach Students The Role Of Proof. *Mathematics Teacher*, 97(1), 48–52.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology Of Mathematical Structures*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gagne, F. (1991). Toward A Differentiated Model Of Gifted And Talent. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education* (Pp. 65–80). Boston: Allyn And Bacon.
- Klein, F. (1948). *Elementary Mathematics From An Advanced Standpoint: Arithmetic, Algebra, Analysis*. (E. R. Hedrick & C. A. Noble, Trans.). New York: Dover. (Original Work Published 1924).

- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology Of Mathematical Abilities In School Children*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs And Refutations: The Logic Of Mathematical Discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1986). A Renaissance Of Empiricism In The Recent Philosophy Of Mathematics? In T. Tymoczko (Ed.), *New Directions In The Philosophy Of Mathematics* (Pp. 29–48). Boston: Birkhauser.
- Lee, K. H. (2005). Mathematically Gifted Students' Geometrical Reasoning And Informal Proof. In L. C. Helen, & L. V. Jill (Eds.), *Proceedings Of The 29Th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education* (Vol 3. Pp. 241–248), Melbourn, Australia: Pme.
- Mason, J., & Pimm, D. (1984). Generic Examples: Seeing The General In The Particular. *Educational Studies In Mathematics*, 15, 277–289.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research And Case Study Applications In Education*. John Wiley & Sons, Inc.
- Miller, R. C. (1990). *Discovering Mathematical Talent*. (Eric Digest No. E482).
- Nunokawa, K. (1996). Applying Lakatos' Theory To The Theory Of Mathematical Problem Solving. *Educational Studies In Mathematics*, 31, 269–293.
- Reid, D. (2002). Conjectures And Refutations In Grade 5 Mathematics. *Journal For Research In Mathematics Education*, 33(1), 5–29.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical Giftedness, Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations: The Problem–Solving Experiences Of Four Gifted Students. *Journal Of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151–165.
- Sriraman, B. (2004). Gifted Ninth Graders' Notions Of Proof: Investigating Parallels In Approaches Of Mathematically Gifted Students And Professional Mathematicians. *Journal For The Education Of The Gifted*, 27(4), 267–292.
- Sriraman, B. (2006). An Ode To Imre Lakatos: Quasi–Thought Experiments To Bridge The Ideal And Actual Mathematics Classrooms. *Interchange*, 37(1–2), 151–178.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics Of Qualitative Research* (2Nd Ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

- Toeplitz, O. (1963). *The Calculus—A Genetic Approach* (L. Lange, Trans.). Chicago: The University Of Chicago Press. (Original Work Published 1949).
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design And Methods* (3Rd Ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.



الطلاب الموهوبون في الرياضيات من عصر الفضاء إلى عصر المعلومات

ليندا جنسن شيفيلد Linda Jensen Sheffield

جامعة كنتاكي الشمالية



عصر الفضاء

في الرابع من شهر أكتوبر عام 1957، ومع إطلاق الاتحاد السوفييتي للقمر الصناعي سبوتنيك Sputnik، دخل العالم عصر الفضاء، وباتت الولايات المتحدة قلقة جداً بسبب سبق الاتحاد السوفييتي لها بغزو الفضاء. وبعد مرور عام، أقرت الحكومات الفدرالية في الولايات المتحدة قانون الدفاع الوطني للتعليم (National Defense Education Act, Ndea) بعد أن أدركت أهمية تقديم الدعم للطلاب النابغين في الرياضيات والعلوم، حيث بدأت بتقديم المساعدات لقطاع التعليم في الولايات المتحدة على المستويات جميعها، بهدف تحفيز التقدم في التعليم في مجال العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية الحديثة. وفي هذه الأثناء أيضاً، أُدخل إلى مناهج التدريس ما عُرف بـ «الرياضيات الحديثة» New Math التي تركز على المفاهيم المجردة والأفكار الموحدة على نحو كبير. ومن المشروعات الفريدة التي عرفت حينئذٍ برنامج الرياضيات المدرسي الشامل Comprehensive School Mathematics Program (Csm) الذي طوّره مؤسّسة بحوث وسط القارة للتعليم والتعلم (Mid-Continent Research for Education And Learning, Mcrel)، وما زال موجوداً عبر شبكة الاتصالات على الموقع [Http: // Ceure.Buffalostate.Edu/Csmp](http://Ceure.Buffalostate.Edu/Csmp). وعلى الرغم

من عدم تطبيقه بصورة تامة على نحو ما خُطّط له، فإن بعض مشروعات «الرياضيات الحديثة»، إلى جانب قانون الدفاع الوطني للتعليم، قد أسهمت في هيمنة الولايات المتحدة على العلوم والتقانة في الجزء الأخير من القرن العشرين، حيث حثّت آلاف الطلاب على عمل استقصاءات رياضية، والحصول على درجات علمية في الرياضيات والعلوم والتقانة.

وفي شهر يوليو عام 1969 انطلقت مركبة الفضاء أبولو 11 (Apollo 11) من مركز كندي الفضائي تجاه القمر، وفي العشرين من يوليو من العام نفسه هبط رائد الفضاء نيل أرمسترنج (Neil Armstrong) على القمر ليكون بذلك أول إنسان تخطاً قدماه سطح القمر، وقال حينئذٍ كلماته التي خلدها التاريخ: «خطوة صغيرة للإنسان تمثل قفزة عظيمة في تاريخ البشرية». وحدث الهبوط البشري السادس والأخير على سطح القمر في شهر يناير عام 1972، وبذلك، سجلت الولايات المتحدة نصراً عظيماً في سباق الفضاء. واستمرت الولايات المتحدة بتقديم الدعم للطلاب الموهوبين من الراغبين في تعلم الرياضيات والعلوم مدة خمسة عشر عاماً لا سيما ما يتعلق منها بتقانة الفضاء، ولكن ما الذي حدث منذ ذلك التاريخ؟

نمو التقنية

شهدت سبعينيات القرن الماضي حركة قوية عرفت بـ «العودة إلى الأساسيات» (Back To Basics) مع تركيز على مهارات الحساب بصفتها ردة فعل جزئية على ما أطلق عليه اسم «الرياضيات الحديثة». وفي عام 1980، نشر المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics, Nctm) برنامج العمل (An Agenda for Action) مشيراً إلى أن أهم معرفة أساسية هي مهارة حل المشكلات. وتشير العبارة الآتية المقتبسة من التقرير نفسه إلى الإدراك المتنامي لأهمية تطوير الطلاب النابغين في الرياضيات:

«إن أكثر الطلاب الذين يعانون الإهمال والتجاهل، فيما يتعلق بتحقيق إمكاناتهم كلها، هم الطلاب النابغون في الرياضيات. ولا جدال في أن المقدرة الرياضية المتميزة تعدُّ مصدراً اجتماعياً ثميناً نحن في حاجة ماسة إليها لإدامة القيادة في عالم التقنية». (Nctm, 1890, P.18).

وفي عام 1983، نشرت اللجنة الوطنية للتميز في التعليم (The National Commission On Excellence In Education) تقريراً بعنوان «أمة في خطر» (A Nation At Risk)، نبّهت فيه إلى وجوب تحسين مهارات قوى العمل الأميركية وتطويرها على نحو كبير، إذا ما أرادت الولايات المتحدة المنافسة على الصعيد العالمي. وفي عام 1989 عقد الرئيس الأميركي جورج بوش (الأب) قمة تربوية لحكام الولايات تبنت ستة أهداف تربوية وطنية، تمثل الهدف الخامس منها في أن «يكون طلاب الولايات المتحدة الأوائل في العالم في تحصيل الرياضيات والعلوم بحلول عام 2000». وعلى الرغم من الاعتراف العام بأهمية الطلاب الذين يمتلكون مهارات عالية جداً في الرياضيات والعلوم، فإنه لم يُعمل شيء كثير إزاء هذا الأمر منذ ذلك الحين بهدف تقديم الدعم لأبرز طلابنا النابغين.

عصر المعلومات

قال وزير التربية الأميركي ريتشارد ريلي (Richard Riley)، عام 1993 في مقدمة لتقرير التميز الوطني، قضية لتطوير الموهبة في أميركا (A Case for Developing America's Talent): «يستطيع طلابنا جميعاً، وفيهم أصحاب القدرات العالية، أن يتعلموا أكثر بكثير مما نتوقع الآن. لكن ذلك يتطلب التزاماً وطنياً على مستوى الأمة لتحقيق ذلك» (Ross, 1993, P.iii). وأشار التقرير إلى «أزمة كبيرة في تعليم الطلاب الموهوبين» بالعبارة الآتية: «تبدد الولايات المتحدة واحدة من أكبر مواردها النفيسة - المواهب والإبداعات والاهتمامات العالية جداً لكثير من طلابها» (Ross, 1993, P.1).

وبعد مرور عام على نشر هذا التقرير، كلف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات لجنة عمل خاصة تتولى شؤون الطلاب الموهوبين في الرياضيات بتحليل هذه المسألة، لا سيما في مجال الرياضيات. واتفقت لجنة العمل على وجوب وجود التزام وطني على مستوى البلاد لقلب هذه الأزمة لمصلحة الطلاب الواعدين رياضياً، الذين عرّفهم بمن: «يملكون القدرة على القيادة وحل المشكلات في المستقبل». ودعت اللجنة إلى تبني إستراتيجيات من شأنها زيادة أعداد الطلاب الموهوبين في الرياضيات، ورفع مستوياتهم من خلال رفع قدراتهم،

وإثارة دافعتهم، وتقوية معتقداتهم، وإثراء خبراتهم، وإتاحة الفرص أمامهم، إلى أقصى قدر ممكن. وأشار التقرير إلى أن العوامل الأربعة المشار إليها تكوّن متغيرات لا بد من زيادتها عن طريق تقديم الدعم المناسب والتشجيع. وبعد ملاحظة البحث المتعلق بوظائف الدماغ الذي يشير إلى أن التغيرات الكبيرة في الدماغ مردها الخبرات، طلب التقرير إلى الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم تحقيق إتاحة الفرصة للطلاب جميعاً ليمروا بخبرة متعة حل المسائل الرياضية الصعبة بانتظام، وتوافر مسابقات عالية المستوى في الرياضيات للطلاب جميعاً بغض النظر عن المدرسة التي يدرسون فيها. ومع الاعتراف أن الثقافة في الولايات المتحدة غالباً ما تعمل باتجاه معاكس لرغبة الطلاب في التميز في العلوم والرياضيات والتقانة، أشار التقرير أيضاً إلى أهمية إدراك الطلاب أن التميز في الرياضيات ليس ممكناً فحسب، بل يؤدي إلى الحصول على وظائف مجزية ومثيرة في مجالات كثيرة (Sheffield Et Al., 1995). ويمكن القول أن رواج المسلسل التلفازي الأخير المسمى *NUMB3RS* يصبّ باتجاه دعم هذا الهدف، لكن هناك حاجة ماسة إلى المزيد.

القرن الحادي والعشرون

بحلول عام 2000، بدا واضحاً أن الولايات المتحدة ما زالت بعيدة عن تحقيق الهدف في أن تكون الأولى عالمياً في الرياضيات والعلوم، حيث أظهرت الاتجاهات في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (Trends in International Mathematics and Science Study. Timss) عام 1995، وتكرارها في العامين 1999 و 2003، أن الولايات المتحدة لم تفشل في تحقيق المراكز الأولى فحسب، بل إن الطلاب الأوائل لم يكونوا بالمستوى نفسه لنظرائهم الأوائل في البلدان الأخرى. ففي عام 1995، حقق 9% من طلاب الصف الرابع الأساسي في الولايات المتحدة علامات فوق المئين 90 في الجزء الخاص بالرياضيات من اختبار (Timss)، مقابل 39% من طلاب الصف الرابع الأساسي في سنغافورة، فيما حقق 5% من طلاب الصف الثامن الأساسي في الولايات المتحدة، و45% من طلاب الصف الثامن الأساسي في سنغافورة فوق المئين 90 في الجزء الخاص بالرياضيات من اختبار (Timss) للعام نفسه. وبحلول عام 2003، حصل 40% من طلاب الصف الثامن الأساسي

في سنغافورة، و 38% من طلاب الصف الثامن الأساسي في تايوان، و 7% فقط من طلاب الصف الثامن الأساسي في الولايات المتحدة على درجات متقدمة جداً. ومع أن ذلك يُعدُّ تقدماً لدى طلاب الولايات المتحدة، فإنهم ظلوا متأخرين جداً عن الدول المتقدمة الأخرى.

وكانت النتائج أيضاً مماثلة في برنامج القياس الدولي للطلاب (Program for International Student Assessment, Pisa)، حيث كان أداء الولايات المتحدة عام 2003 في معرفة الرياضيات وحل المشكلات أقل من متوسط أداء غالبية بلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (Organization for Economic Co-operation and Development). إضافة إلى أن أداء الطلاب ممن حققوا أعلى العلامات في الولايات المتحدة (الذين صُنِّفوا ضمن أعلى عشرة في المئة في الولايات المتحدة)، كان أقل من أداء نظرائهم في منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (National Center for Education Statistics, 2003).

كان الغرض الأساس لقانون عدم إهمال أي طفل (No Child Left Behind) الصادر عام 2001 أن يصل الطلاب جميعهم إلى مستوى الكفاية في المعايير الرسمية، بحيث تتقلص فجوة التحصيل بين الطلاب من ذوي التحصيل العالي والمتدني. ولكن ما الذي يحدث للطلاب الذين يعني لهم السير قدماً تجاه الكفاية تقهقراً إلى الوراء عندما يكون الهدف سد فجوة التحصيل بين الطلاب من ذوي الأداء العالي والمتدني؟

في دراسة حول معرفة تأثير المعلمين والمدرسة في تعلم الطلاب، أوضح وليام ساندرز (William Sanders) وزملاؤه في نظام تينيسي لتقويم القيمة المضافة (Tennessee Value-Added Assessment System) أن: «مستوى تحصيل الطلاب كان دليل التنبؤ الثاني المهم على تعلمهم، فكلما زاد مستوى التحصيل، قل احتمال نمو الطالب» (Delacy, 2004, P.40).

ودون شك، فإن من بين طرق سد فجوة التحصيل بين الطلاب ذوي الأداء العالي والمتدني ما يتمثل في إبطاء تعلم الطلاب ذوي الأداء العالي، ولكن هل بمقدورنا تحمل مثل هذا الهدف؟

وقد جاء في تقرير لمنتدى الأعمال/التعليم العالي الذي يضم كبار رجال الأعمال

والتعليم:

«تفقد الولايات المتحدة تفوقها في الابتكار، وتراقب تآكل قدرتها على إحراز إنجازات خارقة في العلوم والتقانة... إذا ما أرادت أميركا الحفاظ على القدرة على التنافس عالمياً، وعلى أمنها القومي وجودة الحياة التي يعيشها مواطنوها، يجب عليها التحرك بسرعة نحو تحقيق تطورات مهمة وكبيرة في مشاركة الطلاب كلهم في الرياضيات والعلوم». (Business-Higher Education Forum, 2005, P. 1, 3).

وفي عام 2005، عرض المؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للأطفال النابغين (The National Association of Gifted Children-Nagc) مساراً خاصاً بالرياضيات والعلوم عبر خطاب رئيس ألقاه جيم روبيلو (Jim Rubillo) المدير التنفيذي للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، وكلف جيرى ويلر (Gerry Wheeler) المدير التنفيذي للرابطة الوطنية لمعلمي العلوم، ولجنة عمل الرياضيات/العلوم المعينة من جمعية الأطفال الموهوبين بإتمام هذا العمل. وفي ضوء ما تقدّم، نرى أنه إذا ما أرادت الولايات المتحدة أن تحافظ على قيادتها في هذا العالم التقني، فمن الأهمية بمكان أن نتعاون ونسارع في اتخاذ تدابير جذرية لتعرّف الموهبة الرياضية ودعمها وإيجادها وتطويرها لدى عدد كبير جداً من الطلاب ومعلميهم - الذكور والإناث، البيض أو السود، من مرحلة الروضة حتى الجامعة، الأغنياء والفقراء، في الريف وفي المدينة. ومع كل احتفال لنا بذكرى إطلاق القمر الصناعي سبوتنيك (Sputnik) وقانون الدفاع الوطني للتعليم، دعونا نتكاتف معاً لإلهام جيل جديد من الطلاب على تحقيق الوعد والتميز في هذه المجالات ذات الأهمية الكبيرة لرفاه بلدنا وللعالم كافة على حدّ سواء.

قائمة المراجع

- Achieve, Inc. And The National Governor's Association. (2005). An Action Agenda For Improving America's High Schools: 2005 National Education Summit On High Schools. Retrieved July 31, 2005, From [Http://Www.Nga.Org/Files/Pdf/0502Actionagenda.Pdf](http://www.nga.org/files/pdf/0502Actionagenda.pdf).
- Adelman, C. (1999). Answers In The Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, And Bachelor's Degree Attainment. Retrieved February 15, 2005, From [Http://Www.Ed.Gov/Pubs/Toolbox/Index.Html](http://www.ed.gov/pubs/toolbox/index.html).
- Anderson, S. (Summer 2004). The Multiplier Effect. International Education. National Foundation For American Policy. Retrieved February 15, 2005, From [Http://Www.Nfap.Net/](http://www.nfap.net/).
- Association Of American Universities. (2005). A National Defense Education Act For The 21st Century: Renewing Our Commitment To The U. S. Students, Science, Scholarship, And Security. Retrieved December 13, 2005 From [Http://Www.Aau.Edu/Education/Ndeaop.Pdf#Search='National%20Defense%20Education%20Act'](http://www.aau.edu/education/ndeaop.pdf#search='National%20Defense%20Education%20Act')
- Business—Higher Education Forum. (January 2005). A Commitment To America's Future: Responding To The Crisis In Mathematics And Science Education. Retrieved July 31, 2005 From [Http://Www.Bhef.Com/Mathedureport—Press.Pdf](http://www.bhef.com/mathedureport-press.pdf).
- Colvin, G. (July 25, 2005). America Isn't Ready: Here's What To Do About It. *Fortune*, 152(2), 70–82.
- Delacy, M. (June 23, 2004). The 'No Child' Law's Biggest Victims? An Answer That May Surprise, *Education Week*, 23(41), 40.
- Florida, R. (2005). *The Flight Of The Creative Class: The New Global Competition For Talent*. New York: Harper Business.
- Friedman, T. L. (2005) *The World Is Flat: A Brief History Of The Twenty—First Century*. New York: Ferrar, Straus, And Giroux.
- Giambrone, T. M. Comprehensive School Mathematics Preservation Project. Retrieved December 14, 2005 From [Http://Ceure.Buffalostate.Edu/~Csmp/](http://ceure.buffalostate.edu/~csmp/).
- Lewis, J. A. (October 2005). Waiting For Sputnik: Basic Research And Strategic Competition. Retrieved December 14, 2005, From [Http://Www.Csis.Org/Media/Csis/ Pubs/051028_Waiting_for_sputnik.Pdf](http://www.csis.org/media/csis/pubs/051028_Waiting_for_sputnik.pdf)
- National Center For Education Statistics. (December 2000). *Pursuing Excellence: Comparisons Of International Eighth—Grade Mathematics And Science*

- Achievement From A U.S. Perspective, 1995 And 1999. Retrieved July 31, 2005 From [Http://Nces. Ed.Gov/Pubsearch/Pubsinfo.Asp?Pubid=2001028](http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001028).
- National Center For Education Statistics. (2003). Program For International Student Assessment (Pisa) 2003 Summary. Retrieved December 10, 2005 From [Http://Nces.Ed.Gov/Surveys/Pisa/Pisa2003highlights.Asp](http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2003highlights.asp).
- National Commission On Educational Excellence. (April 1983). A Nation At Risk: The Imperative For Education Reform. Retrieved May 25, 2005, From [Http://Www.Ed.Gov/Pubs/Natatrisk/Index.Html](http://www.ed.gov/pubs/natatrisk/index.html).
- National Council Of Teachers Of Mathematics (Nctm). (1980). An Agenda For Action: recommendations For School Mathematics Of The 1980S, Reston, Va: Nctm.
- National Education Goals Panel. (1990). Building A Nation Of Learners. Retrieved June 10, 2005, From [Http://Govinfo.Library.Unt.Edu/Negp/](http://govinfo.library.unt.edu/negp/).
- National Science Board. (2004). An Emerging And Critical Problem Of The Science And Engineering Labor Force. Retrieved March 13, 2005, From [Http://Www.Nsf.Gov/Sbe/Srs/Nsb0407/Start.Htm](http://www.nsf.gov/sbe/srs/nsb0407/start.htm).
- Public Law 107–110 (January 8, 2002) The Elementary And Secondary Education Act (The No Child Left Behind Act Of 2001). Retrieved May 30, 2005, From [Http://Www.Ed.Gov/Policy/Elsec/Leg/Esea02/Index.Html](http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html).
- Ross, Pat O'connell (Project Director). (1993). National Excellence: A Case For Developing America's Talent. Washington, Dc: U.S. Department Of Education, Office Of Educational Research And Development.
- Sheffield, L. J. (Fall, 2005) Mathematics: The Pump We Need To Combat The Brain Drain. Gifted Education Communicator, 36(3).
- Sheffield, L. (Chair), Bennett, J., Berriozabal, M., Dearmond, M., And Wertheimer, R. (December 1995) Report Of The Task Force On The Mathematically Promising. Reston, Va: Nctm News Bulletin, Volume 32.
- Task Force On The Future Of American Innovation. (February 16, 2005). The Knowledge Economy: Is America Losing Its Competitive Edge? Benchmarks Of Our Innovation Future. Retrieved July 31, 2005, From [Http://Www.Futureofinnovation.Org/Pdf/ Benchmarks.Pdf](http://www.futureofinnovation.org/pdf/Benchmarks.Pdf).
- Trends In International Mathematics And Science Study (Timss). (2004). Timms 2003 Results. Retrieved March 23, 2005 From [Http://Nces.Ed.Gov/Timss/Results03.Asp](http://nces.ed.gov/timss/results03.asp).

Trends In International Mathematics And Science Study (Timss). (2000). Timms 1999 Results. Retrieved March 23, 2005 From [Http://Nces.Ed.Gov/Timss/Results.Asp](http://Nces.Ed.Gov/Timss/Results.Asp).

United States Commission On National Security/21St Century. (February 15, 2001). Roadmap For National Security: Imperative For Change. Retrieved July 31, 2005, From [Http://Www.Au.Af.Mil/Au/Awc/Awcgate/Nssg/Phaseiiiifr.Pdf](http://Www.Au.Af.Mil/Au/Awc/Awcgate/Nssg/Phaseiiiifr.Pdf)



مراجعة احتياجات الطلاب الموهوبين في الرياضيات

هل يكافح هؤلاء الطلاب من أجل البقاء أم أنهم يتطورون؟

آلان زولمان Allan Zollman

جامعة إلينوي الشمالية



ملخص

هل يكافح الطلاب الموهوبين من أجل البقاء (Surviving) أم أنهم يتطورون (Thriving)؟ تكون الإجابة في أغلب الأحيان، عن هذا السؤال في دروس الرياضيات غير قاطعة، فالأمر يعتمد على عوامل عدة، إذ إن للمدارس الحكومية أولويات أخرى غير احتياجات الطالب الموهوب الفردية. وتطلب الولايات المتحدة، بل العالم الحديث في الواقع، إلى الطلاب جميعاً، خاصة النابغين جداً، تحقيق الذات. وهذا البحث: (أ) يستعرض الأنواع المختلفة للطلاب الموهوبين، (ب) يعيد تحديد المناحي المختلفة لتلبية احتياجاتهم، (ج) يستعرض العوائق الحالية لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين بدراجة عالية أو استثنائية، (د) يدرس بعناية الفرص المتاحة للموهوبين، و(هـ) يتأمل في مستقبل الطلاب الموهوبين في الرياضيات.

مقدمة

جيمس (James) طالب في الصف السادس يبلغ من العمر عشر سنوات. هرب في السابق من حصص الرياضيات عندما كان في الصفين الثاني والخامس. وألحق بدروس تسريع في الجبر في مستوى الصف التاسع، وهذا هو مساق الرياضيات الثالث الجديد له خلال هذا الفصل، وذلك بسبب موهبته المتقدمة في الرياضيات. ويُعدُّ هذا الحل المؤقت مقبولاً لهذا الطالب الذي كان يشعر بالملل والإحباط من مساقات الرياضيات الأخرى، لكنه سيكمل دروس الرياضيات جميعها للمرحلة الثانوية في صفه التاسع. ولكن، ماذا سيفعل في المرحلة الثانوية؟ لا شك في أنه سيصاب بالملل والإحباط مرة أخرى من مادة درسها سابقاً، وأصبح على دراية بتفاصيلها كلها. وهل ستتولى المدرسة، بصورة غير مباشرة ودون أن تدري، تعليم جيمس ليصبح «متفوقاً متدني التحصيل» (House, 1987) وعدوانياً تجاهها، مع عادات دراسية ضعيفة، إضافة إلى مستوى متدنٍ من الانضباط الذاتي؟

بدلاً من الالتحاق ببرنامج متخصص للموهوبين يأخذ احتياجاته العاطفية والاجتماعية والفكرية في الحسبان، حيث جرى تسريعه أكاديمياً إلى صفوف ذات مستوى أعلى. وتعدُّ هذه الخطة «الأسهل والأجدي اقتصادياً» من منظور المدرسة، إذ لا يتطلب الأمر معلمين أو حصصاً متخصصة. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن الآن: هل ساعدت المدرسة جيمس أم أنه قد أودي بهذا المنحى؟ وهل سُمح له أن يتطور رياضياً؟ أين الخطة التربوية الفردية المصممة خصيصاً لاحتياجاته العاطفية، ومتطلباته الاجتماعية، ورغباته الشخصية، وقدراته الفردية؟

ولكن، لماذا تريد المدرسة الإبقاء على جيمس في الصف السادس؟ يقول المعلم إن المدرسة تريد أن تجمع علامته في الرياضيات في اختبار القياس الرسمي مع علامات طلاب الصف السادس الآخرين. وهذا يشير إلى تركيز اهتمام المدرسة على قياس الولاية عالي المستوى. وهل يمثل نهج البقاء (Survival Tactic) الذي تتبناه هذه المدرسة الأسلوب الأفضل لتلبية احتياجات جيمس؟

في عام 1991، أصدرت وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة «أمريكا 2000: إستراتيجية التربية والتعليم» (America 2000: An Education Strategy). وتمثل هدفها التربوي الوطني الرابع بما يأتي: «بحلول عام 2000، سوف يكون طلاب الولايات المتحدة الأوائل في تحصيل العلوم والرياضيات في العالم» (ص.9). لكن الولايات المتحدة لم تتمكن من تحقيق هذا الهدف. وبحسب نتائج مسابقة الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (Timss, 1999)، وتقرير التوجهات في مسابقة الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (Timss, 2003)، لم تتمكن الولايات المتحدة من تحسين «ترتيبها» منذ عام 1991.

في عام 2002، طبقت وزارة التعليم في الولايات المتحدة قانون عدم إهمال أي طفل: الصادر قبل عام. حيث يتطلب هذا القانون الاتحادي أن تجمع الولايات المختلفة البيانات المتعلقة بعلامات اختبار الطلاب ونسب تخرجهم وحضورهم، ومستويات كفايات المعلمين، وتحللها. ويطلب أيضاً إلى الولايات إرسال المعلومات إلى مناطق المدارس التعليمية، التي ترسلها بدورها إلى أولياء الأمور. وتتحمل المدارس مسؤولية إحراز تقدم سنوي مناسب، وتفرض عقوبات قاسية على المدارس التي «لا تلبى أولاً تتجاوز» الحد الأدنى من مستويات القياس السنوي للرياضيات على مستوى الولاية. ومن المفارقات العجيبة إذا ما أخذنا في الحسبان ما سبق ذكره آنفاً بخصوص هدف أميركا 2000، أن الجانب الأول الرئيس لهذا القانون يتمثل في أن يكون «كل طفل كفئاً (Proficient) في الرياضيات والقراءة بحلول العام 2014». ولكن ماذا تعني كلمة «كفاء» لطفل موهوب في الرياضيات، مثل جيمس؟

قانون عدم إهمال أي طفل: هل أهمل الأطفال الموهوبين؟

لا توجد مكافآت لتحسين واقع الطلاب الموهوبين في قانون «عدم إهمال أي طفل»، إذ تستند فلسفة هذا القانون كمياً نحو احتياجات الطلاب الأقل تحصيلاً. ويتعين على الطلاب جميعاً (أو على الغالبية العظمى منهم على الأقل) أن «يحققوا» مستوى معيناً من الكفاية في الرياضيات. وتتعرض المدارس للمساءلة عند عدم تلبية هذا الهدف سنوياً، ولكن لا توجد مكافآت لتحسين واقع الطلاب «الذين يتجاوزون المستوى».

وتفادياً من العقوبات، تلجأ المدارس إلى تركيز مصادرها للارتقاء بالأطفال ذوي التحصيل المتدني ليصبحوا في مستوى «الكفاية»، وهذا ما يجعل جوانب أخرى من التعليم تفقد مصادرها، التي تشتمل على توفير الفرص للموهوبين. لكن تلبية الاحتياجات الأساسية للأغلبية لا يلبي احتياجات الطلاب الموهوبين المنفردين. وهنا يبرز تساؤل آخر في هذا السياق: ماذا عن جوانب جودة التعليم؟ يصف وزير التربية والتعليم في سنغافورة نظام التعليم في الولايات المتحدة بالنظام الفاشل حيث: «لا يفلح الطلاب النابغون في الولايات المتحدة بسبب طرائق التدريس التي تركز على جعلهم جميعاً متساوين، وبذلك لا يُدفع الطلاب ذوو الذكاء المتوقع إلى الأمام (Newsweek, Jan. 9, 2006). ولكن، ماذا عن جوانب الجودة في التعليم؟

في المثال السابق، لم يحقق برنامج المدرسة احتياجات جيمس الفردية، ولم يتح المجال أمامه وأمام غيره من الطلاب الموهوبين في الرياضيات كي يحققوا «الكفاية الذاتية في الرياضيات» على مستوى قدراتهم الفردية. إنهم الفئة القليلة من الطلاب الموهوبين الذين تحتاج إليهم الولايات المتحدة بشدة؛ ليكونوا قادة المستقبل في المجالات العلمية والطبية والتقنية. وبهذا الخصوص، أشار جان وبوب ديفيدسون (Jan And Bob Davidson) في كتابهما بعنوان: التكرار للعبقرية: كيف نوقف فقدان شبابنا الأذكياء (Genius Denied: How To Stop Wasting Our Brightest Young Minds)، إلى هؤلاء الأطفال بصفتهم «مصادر طبيعية تُهدر» (Davidson & Davidson, 2004).

إذا كانت قصة جيمس تبدو لك مألوفة فهي كذلك في واقع الأمر، إذ إنه لم يكن الوحيد الذي تأثر من غياب برنامج الموهوبين المتميز. قبل ثلاثة عشر عاماً، كان جيف (Jeff) طالب الصف الأول الثانوي مثله أيضاً - أي في عام 1994، يعاني إحباطاً كبيراً ومملأً قاتلاً. وكان موهوباً جداً، لكن تحصيله الأكاديمي كان متدنياً. وكانت قصته الباعث القوي وراء هذه المقالة «إفشال احتياجات الموهوبين: الجدل حول التسريع الأكاديمي للطلاب الموهوبين جداً في الرياضيات» (Failing The Needs Of The Gifted: The Argument For Academic Acceleration) (Of Extremely Gifted Mathematics Students Ream & Zollman, 1994).

وتأتي هذه المقالة بصفتها مراجعة للمقالة المنشورة عام 1994 لتعرّف التقدم الذي أُحرز؟ أي نكسات حدثت؟ وسوف يستعرض هذا البحث احتياجات الموهوبين في الرياضيات في البداية، والأنواع المختلفة للطلاب النابغين، ومن ثم مراجعة المناحي التي تلبي احتياجاتهم، ويناقش ثالثاً العوائق الحالية التي تواجه احتياجات الطلاب الموهوبين، أما الأمر الرابع فيتمثل في دراسة الفرص المتاحة للطلاب الموهوبين، وأخيراً التأمل في مستقبل الطلاب الموهوبين في الرياضيات في المدارس.

تحديد الأنواع المختلفة من الطلاب «الموهوبين»

يُصنّف نحو 5% تقريباً من سكان الولايات المتحدة على أنهم «مهبون» بمعدل ذكاء يصل إلى مئة وخمسة عشر فأكثر. وهناك ما نسبته واحد في الألف من سكان الولايات المتحدة يُعدّون من الموهوبين جداً بمعدل ذكاء يصل إلى مئة وخمسة وأربعين فأكثر، في حين يصل معدل ذكاء الموهوبين للغاية إلى مئة وستين فأكثر، ويمثل هؤلاء ما نسبته واحد من عشرة آلاف من عدد السكان (Davidson & Davidson, 2004).

يُمنح الطالب الذي يكون أدائه جيداً في الرياضيات المصطلح العادي الفضفاض «المتفوق والموهوب» من غالبية الناس (وفيه المعلنون). وعلى أي حال، فإن الدراسات تشير إلى وجود مستويات متنوعة من المهوبة (Greenes, 1981). ويتمثل أحد هذه الأنواع في طالب يكون أدائه جيداً على نحوٍ منتظم في المدرسة، لكن هؤلاء الطلاب يكون أدائهم جيداً بسبب المثابرة والعمل الجاد. وقد أطلق جرينز (Greenes) على هؤلاء الطلاب «منفذي التمارين الجيدين» (Good Exercise Doers) وقال: إن هؤلاء الطلاب قد حُدّدوا خطأً على أنهم متفوقون.

أما النوع الثاني من الطلاب فهم «أعلى» من مجموعة منفذي التمارين الجيدين. إنهم يعرضون استدلالات على نحو جيد، ويحلون المسائل غير الاعتيادية، ويتعلمون المادة الجديدة بسرعة، ويحتفظون أيضاً بالمعرفة الجديدة، إضافة إلى أنهم قادرون على تطبيق معارفهم ونقل أثرها. ويشاركون في مجموعة من الخصائص والسمات المتعلقة بمنهجية الرياضيات لا يتبعها غيرهم من الطلاب (أولا يكونون قادرين على اتباعها). ويستطيع

هؤلاء الطلاب العمل بمفردهم مدة طويلة من الزمن، والتأمل على نحو مجرد، ويمكن أن يُطلق على مثل هؤلاء الطلاب صفة الموهوبين جداً (Highly Gifted).

أما الصنف الثالث فيتألف من أولئك الطلاب ذوي النضج المبكر، الذين يكون أدائهم مماثلاً لأداء من يكبرونهم سنّاً بسنوات عدة، ويستطيعون بقليل من التعليم الرسمي وأحياناً من دونه؛ أن يتعلموا بمعدل سريع، وأن يتعاملوا مع المحتوى والمسائل المعقدة بصورة جيدة، ويُطلق عليهم «الموهوبون جداً أو الموهوبون للغاية». وأضاف سريرمان (Sriraman, 2005) مستوى آخر فوق هذه المستويات كلها أطلق عليه «المبدع رياضياً». حيث يقدم الطلاب المبدعون رياضياً (أ) حلولاً جديدة عميقة للمسائل. (ب) صياغة أسئلة جديدة تخيلية للمسائل المعروضة. وينصب اهتمام هذا البحث على النوعين الثاني والثالث وأعني: «الموهوبين جداً» (Highly Gifted) و«الموهوبين للغاية» (Extremely Gifted).

سوف نحدد الأطفال في هذا البحث ضمن النوعين الأخيرين «الموهوبين جداً» (Highly Gifted) و«الموهوبين للغاية» (Extremely Gifted) بصفتهم أطفالاً موهوبين. حيث يتفوق الطلاب الموهوبون في الرياضيات، فهم قادرون على تنظيم البيانات، واستخدام مناحٍ وإستراتيجيات متعددة في حل المسائل، إضافة إلى قدرتهم على التوصل إلى أكثر من حل للمسألة الواحدة (Sriraman, 2003). وهم يترددون كثيراً في أداء الأعمال الاعتيادية التي تُعطى لتمضية الوقت، أو ممارسة مهارات أتقنوها سابقاً. وعوضاً عن ذلك، فهم يستمتعون بالتحديات والمسائل المعقدة في الرياضيات، ويرغبون أيضاً في إيجاد المسائل المخصصة بهم أو توسيعها. وتُعدُّ مدة الانتباه الطويلة والقدرة على العمل على نحوٍ مستقل من السمات التي تميز الطلاب الموهوبين جداً من الموهوبين للغاية. وغالباً ما ترتبط لديهم النزعة إلى الكمال (Perfectionism) والنقد البناء بروح الدعابة. ولاحظ ستانلي (Stanely) أيضاً أنه على الرغم من امتلاك الطلاب الذين يتميزون في الرياضيات كثيراً من السمات العقلية المشتركة، فإنهم يختلفون بعضهم عن بعض في معظم السمات والخصائص الجسدية والشخصية، كما هو الحال للطلاب ذوي القدرات العادية من العمر نفسه (Stanley, 1977).

المناحي والحواجز التي تحول دون تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين جداً والموهوبين للغاية (النابعين)

لدى الطلاب الموهوبين جداً والموهوبين للغاية في الرياضيات احتياجات عقلية خاصة بسبب اهتماماتهم وقدراتهم الفريدة. ويشار في هذا الإطار إلى وجود خيارين أساسيين للمحافظة على المستويات العالية للاهتمام والتحصيل للأطفال الموهوبين في الرياضيات، هما: (أ) التسريع الأكاديمي (ب) الإثراء الأكاديمي. ويشتمل التسريع الأكاديمي على تحفيز الطلاب الموهوبين عبر المنهاج المعياري على نحو أسرع من الطلاب العاديين. في حين يشتمل الإثراء الأكاديمي على جعل الطلاب النابعين يدرسون المنهاج المعياري بالسرعة التي يتميز بها الطلاب العاديون، ولكن على مستوى أوسع وأعمق.

وقد عالج المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات هذه الخيارات، وأوصى بما يأتي: «ينبغي إلحاق الطلاب الموهوبين في الرياضيات جميعهم ببرنامج يقدم تصوراً واسعاً وغنياً في الرياضيات ضمن مجال مرتفع من التوقعات» (House, 1987, P. 100). وأكد المجلس نموذج الإثراء الشامل للمدرسة كلها (Renzulli)، (Schoolwide Enrichment Model) (Renzulli, 2003) واستخدام نموذج رينزولي الثلاثي للإثراء (Renzulli Enrichment Triad Model) (House, 1987)، وأعرب المجلس عن قناعته أن الطلاب الموهوبين يفيدون، على نحو أكبر، من الإثراء مقارنة بالتسريع في أغلب الأحيان تقريباً (Sheffield, 1994). وعلى الرغم من ذلك، أيد المجلس برامج التسريع المعززة بالإثراء لعدد محدود من «الطلاب الموهوبين والموهوبين للغاية الذين تظهر اهتماماتهم ومواقفهم ومشاركاتهم قدرتهم على المواظبة والتميز الواضحين على امتداد مدة البرنامج كلها» (House, 2000).

غير أن التمويل الاتحادي «الفيدرالي» المخصص لتعليم النابعين قليل، إذ أعلنت وزارة التعليم في الولايات المتحدة أن مبلغ (سنتين فقط) من كل مئة دولار (0.02%) تُنفق على التعليم تذهب إلى برامج الموهوبين. ويُطلق على البرنامج الحكومي اسم برنامج جاكوب-جافيتس (Jacob K. Javits) لتعليم الطلاب الموهوبين، ويهدف إلى تنفيذ برنامج منسق للبحوث القائمة على العلم، ومشروعات العرض والإيضاح، وإستراتيجيات الابتكار، وغيرها

من الأنشطة المماثلة المصممة لبناء قدرة المدارس الابتدائية والثانوية وتعزيزها؛ بهدف تلبية احتياجات التعليم الخاصة بالطلاب الموهوبين. وليس من الغريب أن تقرأ على الموقع الإلكتروني (Jacob K. Javits) لوزارة التعليم في الولايات المتحدة العبارة الآتية: «نظراً للقيود المفروضة على موازنة السنة المالية، لن تعقد منافسة المنحة التقديرية لهذا العام لبرنامج (Jacob K. Javits) لتعليم الطلاب الموهوبين، وستكون منح التنافس المستقبلية مرهونة بتوافر التمويل اللازم» (Javits, 2007).

ويُعَدُّ التسريع الأكاديمي الخيار التقليدي الأكثر شيوعاً والأقل نفقة فيما يتعلق بالمدارس، وهو الخيار الوحيد الذي يقدم عادة للموهوبين. ومع ذلك، فإن التسريع الأكاديمي وحده لا يلبي احتياجات هذين النوعين من الطلاب، إذ إنه يقدم «شيئاً ما» لاحتياجات الطفل العقلية الأمر الذي يقبل به جُلُّ أولياء الأمور. وأنه أيضاً لا يلبي الاحتياجات الأخرى للطفل مثل؛ الاحتياجات العاطفية، واحتياجات الاحترام والتقدير وتحقيق الذات (Maslow, 1954). وبحسب منظور أبراهام ماسلو (Abraham Maslow)، فإن للبشر جميعاً مستويات خمسة من الاحتياجات موضحة على النحو الآتي:

- لمستوى الخامس: رغبات تحقيق الذات - (Self-Fulfillment)، والسعي نحو التطور الذاتي. (احتياجات الكينونة أو الوجود)
- لمستوى الرابع: احتياجات التقدير - احترام الذات (Self-Esteem)، التحصيل، الإتقان، الاستقلال، الموقع، الهيمنة، الواجهة، المسؤوليات الإدارية، التأثير والنفوذ (احتياجات العجز أو النقص D-need).
- المستوى الثالث: الاحتياجات العاطفية - الشعور بالانتماء والحب في العمل الجماعي، الأسرة، والعلاقات. (احتياجات العجز أو النقص D-need).
- المستوى الثاني: احتياجات الأمان - الأمن، النظام، القانون، القيود، والاستقرار. (احتياجات العجز أو النقص D-need).
- المستوى الأول: احتياجات البقاء - الطعام، الشراب، المأوى، الدفء، والنوم. (احتياجات العجز أو النقص D-need).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن احتياجات البشر هذه مرتبة ترتيباً هرمياً، ويجب تلبيتها وفقاً للترتيب المقدم بدءاً من المستوى الأول وانتهاءً بالمستوى الخامس. وقد أطلق ماسلو على المستوى العاطفي ومستوى الاحترام (3 و4) اسم احتياجات العجز أو النقص (Deficit Needs) أو D-needs إلى جانب مستويين أدنيين، هما: احتياجات البقاء واحتياجات الأمان، فأنت إذا شعرت بنقص في شيء ما فإنك تعاني عجزاً، وعندئذ تشعر بالحاجة. أما إذا حصلت على كل ما تريد، فإنك لن تشعر بشيء من هذا القبيل أبداً، وبعبارة أخرى، لا تصبح الاحتياجات محفزة. أما المستوى الأخير وهو مستوى تحقيق الذات، فهو مختلف، إذ عتمد ماسلو إلى استخدام مصطلحات متنوعة في الإشارة إلى هذا المستوى: فقد أطلق عليه دافع النمو (Growth Motivation)، بصفته نقيضاً لدافع العجز، واحتياجات الوجود (Being needs) (أو B-needs مقارنة بـ D-needs)، وتحقيق الذات أو الكينونة (Maslow, 1954).

تُعد احتياجات تحقيق الذات من الاحتياجات التي لا تشتمل على التوازن أو الاستقرار الداخلي، فعندما تظهر هذه الاحتياجات لدى الفرد، يستمر شعوره بها. وفي الواقع، فإن هذه الاحتياجات تصبح أكثر قوة كلما «غُذيت». فهي تشتمل على الرغبة المتواصلة في تلبية الإمكانيات، أي «أن تكون كل ما يمكن أن تكون». إنها مسألة تتعلق بالوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الكمال الذي يشار إليه بمصطلح تحقيق الذات. وهكذا، إذا أردت تحقيق ذاتك بالفعل، وفقاً للترتيب الهرمي لنظرية الاحتياجات البشرية لماسلو، يتعين عليك العناية باحتياجاتك من المستوى الأدنى، بدرجة معقولة في الأقل (Maslow, 1954).

ومرة أخرى، تختار المدارس تقديم التسريع الأكاديمي فقط، إما عن طريق «الترقية المبكرة» لطلاب المرحلة الابتدائية، أو جدولة طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية وإحاقهم بمساقات رياضيات ذات مستوى أعلى، أو مساقات مستويات خاصة متقدمة. وقد أشارت البحوث المتعلقة بالتسريع إلى المزايا الإيجابية فقط للموهوبين (Ablard, Mills, & Duvall, 1994; Brody, Assouline, & Stanley, 1990, Kolitch & Brody, 1992)، ولوحظت الآثار السلبية أيضاً وعلى رأسها الشعور بالوحدة وعدم الراحة. لكن ليس لهذه

السلبات تأثيرات كبيرة من وجهة نظر ألبارد وآخرين (Albard, Et Al., 1994)، «حيث إن فرصة التحدي العقلي تفوق أي سلبات اجتماعية».

ويمكن للتسريع الأكاديمي أن يفي باحتياجات الطلاب في مجال احترام الذات مدة من الوقت، لكن هؤلاء الطلاب على الرغم من (تلبية احتياجاتهم العاطفية في البيت، واحتياجات الاحترام والتقدير في المدرسة عن طريق التسريع الأكاديمي) يظلون في خطر شديد من عدم وصولهم إلى مستوى تحقيق الذات والتطور الشخصي. ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى مساقات مصممة مخصصة بهم، يشرف عليها معلمون مدربون لهذه الغاية، يزودونهم بالتحديات الأكاديمية التي تتصل باحتياجاتهم الوجودية (B-needs)، ويقدمون لهم الدعم العاطفي لتلبية «احتياجات العجز» (D-needs) لديهم. وبخلاف ذلك، يكون الطلاب عرضة لأن يتحولوا إلى «متفوقين متدني التحصيل» باتجاهات عدائية نحو المدرسة، وعادات دراسية ضعيفة، ومستوى متدن من الانضباط المدرسي.

الفرص المتاحة أمام الطلاب الموهوبين جداً والموهوبين للغاية

هناك فرص متاحة أمام الطلاب الموهوبين جداً والموهوبين للغاية أبعد من التسريع الأكاديمي، لكن مثل هذه الفرص لا يمكن العثور عليها بسهولة في المدارس الحكومية، إضافة إلى أنها محدودة جداً. وحتى المدارس الجاذبة⁽¹⁾ (Magnet Schools)، تُعدُّ أكثر ملاءمة «لمنفذي التمارين الجيدين» وليس للطلاب الموهوبين جداً والموهوبين للغاية. تقول داريا هول (Daria Hall) المديرية المساعدة لمؤسسة التربية (The Education Trust) التي تهدف إلى سد الفجوة في التحصيل بين الطلاب جميعاً، إن مراجعتها لمخطوطات المناهج أظهرت أدلة على «تضخم في المسابقات» تقدم مسابقات عالية المستوى، تحمل «عناوين صحيحة»، ولكن المناهج سخيفة (La Times, Feb. 23, 2007). هناك بعض

(1) المدارس الجاذبة (Schools Magnet): مدارس بديلة عامة لكل مراحل التعليم الإلزامي، وقد اشتق اسمها من كونها تجذب الطلاب من أنحاء المدينة أو المدن كلها المحيطة بها، وتتمتع بشعبية كبيرة، حيث يمكن أن تقبل الطلاب من مقاطعة تعليمية واحدة أو مقاطعات تعليمية عدة، فتقدم المناهج المتنوعة من التعليم والمناهج المتخصصة. ويركز بعض هذه المدارس على مقرر أكاديمي معين مثل اللغات الأجنبية، الفنون، الرياضيات، والعلوم، في حين يركز بعضها الآخر على التعليم المهني أو الفني. وتقدم أيضاً المناهج المؤهلة للالتحاق بالكليات ذات المنافسة العالية التي تتطلب الحصول على علامات عالية في الاختبارات المقننة -المراجع.

الطلاب المحظوظين في ولايات أمريكية، مثل ولاية إلينوي (Illinois)، توجد فيها أكاديمية علوم ورياضيات انتقائية واحدة ومدرسة ثانوية داخلية للمتفوقين والموهوبين، لكن مثل هذه الأكاديميات تقتصر على عدد قليل جداً من طلاب المرحلة الثانوية الذين يتمتعون بقدر كبير من الذكاء والغنى والchutz. ليكنوا ضمن المقبولين في مثل هذه الأكاديميات.

يرعى عدد محدود من الولايات والجامعات في الولايات المتحدة (نحو عشرين تقريباً) معسكرات ومعاهد وبرامج صيفية للطلاب النابغين، لكنها مرتفعة الأجر كما هو الحال مع معظم المعسكرات الصيفية. غير أن الصعوبة لا تتوقف عند هذا الحد، بل إن المعلمين والمرشدين في المدارس الثانوية لا يعرفون كثيراً عن الخدمات التي تقدمها مثل هذه المعسكرات المتخصصة. ويسمح عدد كبير من الجامعات لطلاب المرحلة الثانوية النابغين بدخول الحرم الجامعي وحضور المحاضرات، لكن هذا الخيار يتطلب نفقات كبيرة إلى حد ما، لذا، فهو غير متاح لطلاب عائلات الطبقتين الوسطى والدنيا. ويوجد لدى أربع جامعات رئيسة (ديوك، وجونز هوبكنز، ونورث ويسترن، ودينفر، Duke, Johns Hopkins, Northwestern, And Denver) برامج بحوث في مجال الموهوبين والنابغين، وتقدم أيضاً كل من جامعة جونز هوبكنز (Johns Hopkins) وجامعة ستانفورد (Stanford) مسابقات عن بعد مخصصة بالطلاب الموهوبين.

وبعيداً عن هذا العدد المحدود من طلاب المرحلة الثانوية المسموح لهم بهذه الخيارات المحدودة، يبحث أولياء الأمور «على عاتقهم» عن مصادر لتلبية احتياجات الطلاب النابغين؛ ومنها شبكة الاتصالات التي أصبحت أكبر مصادر المعلومات. ويحدث مركز البحوث الوطني للموهوبين في جامعة كنكتيكت (Connecticut)، والرابطة الأميركية للطلاب الموهوبين في جامعة ديوك (Duke) موقعاً على هذه الشبكة يحتوي على معلومات ذات صلة بأولياء أمور الطلاب الموهوبين. وتتبنى قضايا أولياء الأمور هؤلاء مواقع متخصصة يديرها في الأغلب متطوعون، مثل: موقع التكر للعابرة (Genius Denied)، وموقع معهد ديفيدسون للموهبة والتطور (Davidson Institute For Talent And Development)، ومصادر للعائلات الموهوبين (Resources For Gifted Families) والموهوبين جداً

(Highly Gifted)، وتعليم الموهوبين ذوي الاحتياجات المزدوجة (Twice Exceptional) (Hoagies' Gifted Education) (Rortigel & Fello, 2004).

ويوجد هناك أيضاً مواقع لشبكة الاتصالات مصممة خصيصاً لاستخدامات الطلاب. وهي ليست مقتصرة فقط على النابغين، بل تقدم هذه المواقع مثل موقع منتدى الرياضيات (Math Forum)، و (Go Math)، وكيف تعمل الأشياء (How Stuff Works) أنشطة إثرائية، إضافة إلى مسائل لأي طالب مهتم لديه القدرة على أداء المهام بصورة فردية، دون إشراف (Rortigel & Fello, 2004).

مستقبل الطلاب الموهوبين جداً والموهوبين للغاية في المدرسة

تبدأ جُلّ المقالات التي تتحدث عن الموهوبين بقصة شخصية عن طفل ما. فما سبب ذلك؟ إن سبب ذلك هو أن الموهوبين لا يكونون الغالبية ولا يمثلون سوى 0.1% من مجموع الطلاب، وهي نسبة قليلة جداً، لكنها ثمينة أيضاً. لذا، تأخذ قصة احتياجات الموهوبين منحى القصة الفردية لتتحدث عن هدر طاقات أفضل الأفراد الأذكياء والنوابغ. أما عدد الطلاب الموهوبين جداً والموهوبين للغاية في الرياضيات فقليل جداً. وعلى هذا، فإن «خسارة» أي واحد من هؤلاء الطلاب يُعدُّ أمراً خطيراً. وفي الحقيقة، أن عدد الطلاب الموهوبين في الصين والهند الذين يمثلون 12.5% من الطلاب يساوي مجموع عدد الطلاب في الولايات المتحدة تقريباً.

هناك أنظمة اتحادية في الولايات المتحدة تلزم المدارس تقديم ما بوسعها لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي التحديات الجسدية والعقلية، إذ يوجد لكل طالب يعاني هذه التحديات خطة تعليم فردية بموجب القانون، مصممة خصيصاً لتلبية احتياجاته العاطفية ومتطلباته الاجتماعية ورغباته الشخصية وقدراته الفردية. أما الطلاب الموهوبون فلا توجد حماية لاحتياجاتهم الخاصة. وإضافة إلى ذلك، لا يبدو في الأفق ما يشير إلى الاعتقاد أن الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى معاملة خاصة. وفي الحقيقة أن معظم الطلاب يحاولون ألا يُميزوا عن أقرانهم (هذا هو المستوى الثالث للاحتياجات، الحاجة إلى الانتماء).

يمكن القول بناءً على ما تقدّم أن هناك فرصاً للطلاب الموهوبين، لكن يتعين على أولياء الأمور السعي وراءها والبحث عنها، وطلبها. ونحن نلاحظ أن أقصى ما يحصل عليه الطلاب الموهوبون في المدارس التقليدية هو التسريع الأكاديمي، أما خارج المدرسة فالخدمات المتاحة للموهوبين محدودة، ولا يستطيع ولي الأمر تحمل نفقاتها إلا إذا كان ثرياً ومحظوظاً.

بدأت هذه المقالة بالسؤال الآتي: «هل يكافح الطلاب الموهوبون من أجل البقاء أم أنهم يتطورون؟» وبعد إعادة النظر في وضع الرياضيات، فإن الإجابة في الأغلب تعتمد على ثراء الآباء ووعيهم ومثابرتهم، إذ إن لدى المدارس الحكومية أموراً أخرى تهتم بها غير الاحتياجات الفردية للطلاب النابغين. ونؤكد في نهاية هذه المقالة ضرورة مساعدة الطلاب جميعاً، ولا سيما الموهوبين جداً والموهوبين للغاية، على تحقيق ذواتهم. فهؤلاء الطلاب نادرون وهم مصدر ثمين في هذا العصر المتسارع تقنياً.

قائمة المراجع

- Ablard, K. E., Mills, C. J., & Duvall, R. (1994). *Acceleration Of City Math And Science Students*. Baltimore, Md: Johns Hopkins University, Center For Talented Youth.
- America 2000: An Education Strategy. (1991). Washington, D.C.: U.S. Department Of Education.
- Brody, L. E., Assouline, S. G., & Standley, J. C. (1990). Five Years Of Early Entrants: Predicting Successful Achievement In College. *Gifted Child Quarterly*, 34, 138-142.
- Davidson, J., & Davidson, R. (2004). *Genius Denied: How To Stop Wasting Our Brightest Young Minds*. New York: Simon & Schuster.
- Greenes, C. (1981). Identifying The Gifted Student In Mathematics. *Arithmetic Teacher*, 28(6), 14-17.
- House, P. (Ed.). (1987). *Providing Opportunities For The Mathematically Gifted K-12*. Reston, Va.: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Jacob K. Javits Gifted And Talented Students Education Program. (2007). Available: [Http://www.ed.gov/Programs/Javits/Index.Html](http://www.ed.gov/Programs/Javits/Index.Html).

- Kolitch, E. R., & Brody, L. E. (1992). Mathematics Acceleration Of Highly Talented Students: An Evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 78–85.
- Landsberg, M. (2007, February 22). Study Says Students Are Learning Less. *Los Angeles Times*.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation And Personality*. New, York: Harper & Row.
- National Center For Education Statistics. (1999). *Third International Math And Science Survey*. Washington Dc: U.S. Department Of Education.
- National Center For Education Statistics. (2003). *Trends In International Math And Science Study*. Washington Dc: U.S. Department Of Education.
- National Council Of Teachers Of Mathematics (2000). *Principles And Standards For School Mathematics*. Reston, Va: Author.
- Ream, S. K., & Zollman, A. (1994). Moving On: The Case For Academic Acceleration Of Extremely Gifted Mathematics Students. *Focus On Learning Problems In Mathematics*, 16(4), 32–43.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2003). The Schoolwide Enrichment Model: Developing Creative And Productive Giftedness. In Colangelo, N. And Davis, G. A. (Eds.). *Handbook Of Gifted Education* (184–203). Boston: Allyn And Bacon.
- Rotigel, J. V., & Fello, S. (2004). Mathematically Gifted Students: How Can We Meet Their Needs? *Gifted Child Today*, 28(4). 46–51.
- Sheffield, L. (1994). *The Development Of Gifted And Talented Mathematics Students And The National Council Of Teachers Of Mathematics Standards*. Storrs: National Research Center On The Gifted And Talented, University Of Connecticut.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical Giftedness, Problem Solving, And The Ability To Formulate Generalizations. *The Journal Of Secondary Gifted Education*. 14(1), 151–165.
- Sriraman, B. (2005). Are Giftedness And Creativity Synonyms In Mathematics? *The Journal Of Secondary Gifted Education*. 17(1), 20–36.
- Stanley, J. (1977). Rationale For The Study Of Mathematically Precocious Youth (Smpy) During Its First Five Years Of Promoting Educational Acceleration. In J. Stanley, W. C. George, & C. H. Solano (Eds.), *The Gifted And The Creative: A Fifty Year Perspective*. (Pp. 75–112). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

U.S. Department Of Education. (2001). No Child Left Behind Act Of 2001 (Public Law 107–110). Washington, Dc: Author.

Zakaria, F. (2006, January 9). We All Have A Lot To Learn. Newsweek.



اللعِب بـ «القوى»

Bharath Sriraman

جامعة مونتانو

Pawel Strzelecki

معهد الرياضيات، جامعة وارسو، بولاندا



ملخص

يستكشف هذا الفصل النطاق الواسع للرياضيات البحتة التي أصبحت سهلة المنال عبر استخدام المسائل التي تشتمل على القوى Powers. ونركز هنا على وجه الخصوص، على ضرورة تحقيق التوازن بين منحى تدريسي ومنهاج تعليمي في الرياضيات يستند إلى التطبيق والسياق من ناحية، والرياضيات البحتة القوية، الكامنة ببساطة تحت الأسئلة المطروحة والمفهومة بسهولة في الرياضيات البحتة من ناحية أخرى؛ وبذلك يدرك الطلاب محدودية أدوات الحساب، واكتساب تقدير لجمال الرياضيات وقوتها، إضافة إلى قابليتها البعيدة المدى للتطبيق في العالم الحقيقي.

المقدمة

ندرس في هذا البحث التبعات التربوية والمنهاجية في المجال العام «للقوى». ونعني بـ «القوى» الرياضيات الناشئة عن دراسة الدوال الأسية (Exponential Functions). وتوصي معايير الجبر في الولايات المتحدة أن يصار إلى تعريف طلاب الصفوف التاسع إلى الثاني عشر بالدالة الأسية وفئات الدوال على نحو عام بما في ذلك الدوال متعددة الحدود (Polynomial)، واللوغرتمية (Logarithmic) والفترية (NCTM, Periodic) (2000). ويُعرّف طلاب الصفين التاسع والعاشر (الذين تتراوح أعمارهم بين 13-16 سنة) على نحو تقليدي في الولايات المتحدة بالدوال الأسية، عن طريق توسيع قوانين الأس من قوى العدد الصحيح (Integer Powers) إلى القوى الحقيقية (Real Powers). وعادة ما يتبع ذلك رسوم بيانية للدوال الأسية، مثل: 2^x , 3^x وهكذا، بهدف نقل حقيقة أن نطاق الدوال على صيغة a^x ($a > 1$) يكون عبارة عن مجموعة أعداد حقيقية، في حين يكون المدى $(0, \infty)$ ويظهر الرسم البياني أيضاً خصائص مثل زيادة سلوك الدالة، ويمثل محور السينات (x -Axis) الخط الأفقي المقارب لهذه الدالة، ويكون على صيغة $x \rightarrow -\infty$. ثم يصار إلى تعريف الطلاب بالحالة $0 < a < 1$ ؛ من أجل دراسة خصائص نعرفها جميعاً. ويتمثل الموضوع الرئيس في هذه المعاملة التقليدية للدوال الأسية في تعريف الطلاب العدد غير النسبي (E) عن طريق دراسة سلوك $(1 + 1/n)^n$ as $n \rightarrow \infty$. وأخيراً، يُعرّف الطلاب باللوغريتمات (Logarithms) والقوانين المماثلة في اللوغريتمات المشتقة من لوغريتمات الأسس (Logarithms Of Exponents).

وبحسب الخبرات الرياضية للمؤلف الثاني في بولندا بصفته طالباً في المرحلة الثانوية، فإن الدوال الأسية تظهر في وقت متأخر نوعاً ما في المنهاج مقارنة بمنهاج الولايات المتحدة الأمريكية، أي مع بداية السنة الثالثة للمرحلة الثانوية (للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و 17 سنة). وقد كان تسلسل الأحداث مشابهاً لما وصفناه في الفقرة السابقة. ففي البداية تعلّم الطلاب كيفية تعريف القوة ذات الأس النسبي (Rational Exponents)، وبذلك، تُلبى متطلبات قوانين الأسس الطبيعية جميعاً. وبعدئذٍ، وبالنظر إلى الرسم البياني، يُحثّ الطلاب على ملاحظة أن الدوال الأسية تنظم التقدم اللوغاريتمي إلى

تقدم هندسي (وتستخدم هذه السمة في رسم الدوال الأسية على ورقة رسم بياني) إلخ. وأخيراً، عُرِّفت القوى ذات الأسس الحقيقية العشوائية بطريقة أكثر أو أقل دقة باستخدام الاضطراب (Monotonicity) في الأعداد. ومن الصعوبة بمكان تحديد عدد الطلاب الذين تمكنوا من استيعاب هذا الجزء من الكتاب المدرسي والاحتفاظ بما استوعبوه. وعلى أي حال، فإننا نخشى أن العدد لم يكن كبيراً. لقد كان هدف هذا الكتاب، في رأينا، واضحاً ويتمثل في تبسيط الرياضيات على غرار طريقة مجموعة البورباكي⁽¹⁾ (Bourbaki)، ولكن يا للأسف، لم يفلح في ذلك، فتعريف مجموعة «البورباكي» لـ $2^{\sqrt{2}}$ بصفته أصغر حد أعلى لمجموعة القوى النسبية للعدد، 2، لم يكن موفقاً، إذ إن الطالب البالغ من العمر ستة عشر عاماً، والمتألق رياضياً، لديه كثير من الأمور الأكثر أهمية التي بوسعه عملها، لذا، يجب أن تكون الرياضيات البحتة مصدر ترفيه وتسلية، وسنعود إلى هذا لاحقاً.

ويواجه الطلاب أيضاً في المنهاج التقليدي مشكلات في الكلمات المرتبطة بالدوال الأسية؛ إذ إن الدوال التي تنتج من الانحدار الأسّي للبيانات الناشئة عن العلوم الطبيعية والاجتماعية والمالية، تُعطى الأولوية عند تقديمها للطلاب في سياق حل المسائل الكلامية. وهناك كثير من الأمثلة على مثل هذه الدالة. فمثلاً، $p = 760e^{-0.145H}$ تربط الضغط p على السطح المستوي (بالمليمتر الزئبقي) حتى ارتفاع h (بالكيلومتر) فوق مستوى سطح البحر. وينمذج انتشار المعلومات عبر وسائل الإعلام (التلفاز والمجلات) بوساطة الصيغة $d = p(1 - e^{-Kt})$ ، حيث تشير p إلى عيّنة محددة، في حين تشير T إلى الزمن (Coleman, 1964). وتوجد أمثلة تقليدية كثيرة في الفيزياء. مثلاً، يمثل قانون نيوتن في التبريد بالصيغة الآتية: $f(T) = T + (f_0 - T)e^{Kt}$ ، حيث $K < 0$ ، وتمثل f_0 الحرارة الابتدائية للجسم المسخن، في حين تمثل T حرارة الوسط المحيط. ومن الأمثلة التقليدية الأخرى التحلل الإشعاعي ونمو البكتيريا وغيرهما.

(1) نيكولا بورباكي Bourbaki Nicolas اسم جماعي مستعار لمجموعة من خبراء الرياضيات (معظمهم فرنسيون)، وهي مجموعة كانت تحرر منذ عام 1934، سلسلة من كتب الرياضيات في محاولة منها لجعلها أكثر منطقية، حيث تبدأ دائماً من العام إلى الخاص، وتعرّف جميع المصطلحات والمفاهيم التي تستعملها، وهذا يسهل على القارئ فهم المادة المكتوبة. وقد عُرِّفت البراهين الرياضية التي تستخدمها ببراهين بورباكي، أي براهين يفهمها الناس من غير ذوي الاختصاص أيضاً - المراجع.

وقد قلب هذا المنحى من خلال المنهاج المستند إلى الإصلاح في الولايات المتحدة، الذي يركز على نمذجة الأنشطة بوصفها وسيلة لتوليد البيانات، حيث يمكن، مثلاً، استخدام الكرات المرتدة ذات درجة مرونة معروفة. وبناءً على هذا المثال، يطلب إلى الطلاب إلقاء الكرة (كرة سلة، كرة تنس،... إلخ) من ارتفاع معروف، ومتابعة ارتفاع الارتدادات إلى أن تستقر الكرة على الأرض. ويكون لمثل هذه البيانات معنى عند إدراك سير ارتفاع الكرة المرتدة مقارنة بعدد الارتدادات الذي يوضح تناقص النمط الأسّي، ومن ثم يؤدي إلى الانحدار الأسّي. مثلاً، تتمذج البيانات الخاصة بكرة السلة المرتدة بكل دقة من خلال $f(x) = A(0.5)^x$ ، حيث تشير A إلى الارتفاع الابتدائي، في حين تشير x إلى عدد الارتدادات. وهذه أمثلة محددة من بين عدد كبير من النماذج التي تشير إلى أنشطة تعرّض الطلاب للرياضيات التطبيقية في سياق العالم الحقيقي في سن مبكرة جداً في المدرسة (Lesh & Doerr, 2003). ويمثل هذا نقیضاً كاملاً للأيام «الخوالي الجميلة» عندما كان على المرء أن يدرس مساقاً في المعادلات التفاضلية ليواجه مثل هذا النوع من المسائل ضمن بيئة تعليمية إملائية.

ينقل التعرض للجوانب التطبيقية من الرياضيات جانباً واحداً فقط للطلاب من طيف الرياضيات، ويمكننا القول إن أنشطة الرياضيات البحتة يمكن تحقيقها أيضاً، بوساطة مسائل تحتوي على قوى يمكن أن تقود الطلاب إلى تبصر عميق بسلوك الأعداد، والاحتمالات المثيرة في الرياضيات البحتة، على الرغم من جملتها الابتدائية المثيرة. ويتمثل هدفنا من هذا البحث في إبراز هذه الاحتمالات البديلة في الرياضيات البحتة، وتطبيقها عن طريق التلاعب بالقوى، وبذلك يتسع خيال الطلاب.

مدخل لأساسيات نظرية الأعداد

المدخل إلى أساسيات نظرية الأعداد يصادف الطلاب مفاهيم أساسية لنظرية الأعداد، مثل الأعداد الأولية والأعداد المركبة، وخوارزمية القسمة، والاختبارات المتعلقة بها، ومفاهيم المضاعف المشترك الأصغر، والقاسم المشترك الأعظم، والنظرية الأساسية في الحساب في مرحلة المدرسة المتوسطة للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين

(10-13 سنة). وبالأأسف، ليس هناك متابعة، أو أنها متابعة لا تفي بالغرض، لهذه الموضوعات في مراحل الدراسة العليا. ويتمثل أحد عيوب المنهاج في إظهار حساب التفاضل والتكامل، بصفته قمة خبرات المرحلة الثانوية للطلاب في تناول مجموعة من الأعداد الحقيقية ذات دوال متغيرات مستمرة. ويقدم التسلسل التقليدي للجبر، والهندسة، وعلم المثلثات، والهندسة التحليلية فرصاً ضئيلة لتطوير مفاهيم نظرية الأعداد الأولية التي يعرفها الطلاب سابقاً على نحو أكبر. ويمكن للمسائل التي تحتوي على قوى أن تكون مفيدة في حل مثل هذا الوضع غير الملائم. ويمكن تصنيف جُلّ الكتب الموجودة التي تشتمل على معالجة المسائل المحتوية على قوى ونظرية الأعداد، في كتب «المسابقات»، لذا، فهي توجد هالة «نخبوية» تتعلق بمثل هذه المسائل. ونحن نفكر في ذلك بطريقة مغايرة، وندعو المعلمين إلى الإفادة، على نحو ملائم، من مهام «القوة»؛ لينقلوا إلى الطلاب قوة الرياضيات البحتة ومحدودية أدوات الحساب. وسيصار إلى توضيح مثل هذه المسألة لاحقاً.

قد يفترض أحدهم السؤال الآتي: ما باقي قسمة العدد 131 6 على 215؟ لا تستطيع معظم الآلات الحاسبة حل هذه المسألة، وهذا يحتم يحتم علينا ضرورة تفحص المسألة بأدوات مفاهيمية مختلفة. نستطيع التفكير فيما يعنيه الباقي، ويمكننا الرجوع إلى مفاهيم من الصفوف الأولى والبدء بعمليات حساب أساسية، مثل:

ما باقي قسمة العدد 5 على 3؟ إنه 2، كان ذلك سهلاً.

ما باقي قسمة $5 \times 8 = 40$ على 3؟ إنه 1، لا يزال الأمر سهلاً.

والآن، ما باقي قسمة $5 \times 8 \times 7 = 280$ على 3؟ نستطيع بصعوبة إجراء القسمة على 3، والتوصل إلى أن الباقي يساوي 1.

هل هناك درس يمكن تعلّمه من خلال هذا العمل التجريبي؟ نعم؛ الظاهرة الرياضية المهمة التي نسعى إلى إيصالها تتمثل في أننا لو حسبنا باقي كلٍّ من 7، 8، 5 (التي هي 2، 1، 2 على التوالي)، وضربنا هذا الباقي، أي $4 = 2 \times 2 \times 1$ ، وقسمناه على 3، فإننا سنحصل على الرقم نفسه في باقي قسمة 280 على 3. ويطلق على هذه الظاهرة بصورة عامة نظرية

دعونا نعود مرة أخرى إلى المسألة الأصلية. نستطيع استخدام قوانين الأسس التي حفظها طلابنا بدقة، ونكتب 6^{131} بصفتها حاصل ضرب أعداد تترك وراءها باقياً بسيطاً عند قسمته على العدد 215. وسيكون أفضل جواب محتمل هو العدد 6^3 ، حيث إن $6^3 = 216$ ، وبقسمة العدد 216 على 215 يكون الباقي 1، ونستطيع بسهولة ضرب 18.

وهكذا، فإن $43 = 6^3 \times 6^3 \times 6^3 \times 6^3 \dots = 6^{131}$ مرة $6^2 \times$ مقسوماً على 215 يترك ناتجاً يساوي $43 = 1 \times 1 \times 1 \times 1 \times 1 \dots$ مرة $36 \times$ ، وهي عبارة عن 36 و 36 مقسومة على 215 بحيث يكون الباقي 36. انتهى. لا تسمح لنا هذه المسألة بالإفادة من قوانين الأس فحسب، بل تقود أيضاً إلى بعض وجهات النظر في نظرية الأعداد.

ومن المسائل اللطيفة الأخرى التي تشتمل على القوى، حساب الرقم الأخير لقوة معينة، الذي يكون رقماً ضخماً عادة مثل 7^{777} أو 2004^{2004} . ومرة أخرى، يتيح لنا هذا التواصل مع السلوك الأساسي للأعداد. وإذا ما نظرنا إلى مسألة سهلة مثل 11^{12345} ، فإننا نلاحظ أن الرقم الأخير هو 1، حيث إننا نضرب الناتج 1S. وأما إذا كان لدينا 11^{12345} فإننا نستطيع التحقق بالتجربة، أن 11^1 ، 11^2 ، 11^3 ، 11^4 ... تنتهي دائماً بواحد. ويمكن أن يتوصل الطلاب إلى أن الرقم الأخير هو 1، وعموماً، فإن الرقم الأخير لأي عدد ضخم مثل 7^{777} يمثل ناتج الرقم الأخير مضروباً في نفسه في عدد المرات المحددة. وعلى هذا، فإن الرقم الأخير 7^{777} هو الرقم الأخير لنفسه لـ 7^{777} . والآن، إذا كتبنا قوى العدد 7، فإننا سنكتشف ظاهرة دورية في الأرقام الأخيرة ذات صلة بقواها، وهذا يلاحظ بواسطة سلسلة القوى للعدد $7^1, 7^2, 7^3, 7^4, 11^5, 7^6, 7^7, 7^8, 7^9$... التي تعطي الأرقام الأخيرة 7، 9، 3، 1، 7، 9، 3، 1، 7..... وبذلك، نستطيع مرة أخرى أن نوظف قوانين الأسس في إعادة كتابة 7^{777} على النحو الآتي:

$$7^{777} = (7^4) \times (7^4) \times (7^4) \times (7^4) \times \dots (194 \text{ مرة}) \times 7^1$$

لذا، فإن الرقم الأخير هو 7.

ولمّا كنا قادرين على تحديد الأعداد الأخيرة للأعداد الكبيرة، فلماذا لا ننظر إلى مسألة تحديد الأعداد الأولية.

البدء بمسائل الأعداد: «مبررات» للتوافق والتحليل

دعونا نستهل حديثنا بمسألة موجودة. هل ثمة قوة صحيحة للعدد 2 تبدأ بـ 1999... في امتدادها العشري؟ وبعبارة أخرى، يطلب إلينا السؤال المطروح إثبات وجود عدد صحيح « n » مثل العدد $2^{1999} = 2^n \cdot 1999$... دون السؤال على نحو صريح عن مقدار هذه القوة بالتحديد. ونستطيع بكل وضوح افتراض أن $n > 0$. عندما نرفع العدد 2 إلى أي قوة صحيحة، هناك تسعة خيارات واضحة لكل رقم بعد ذلك. وبذلك، يكون هناك $9 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 = 9000$ طريقة ممكنة لترتيب الأرقام الأربعة الأولى. ولمّا كانت $n > 0$ ، فليس لدينا أي قيود على عدد القيم التي نستطيع إيجادها، ونستطيع بسهولة أن نوجد أكثر من 9000 قيمة للعدد 2^n . وباستخدام مبدأ برج الحمام، يجب أن تبدأ بعض قوى العدد 2 بالأعداد الأربعة الأولى نفسها، لكننا لا نزال غير متأكدين أن إحدى هذه السلاسل الأولية تساوي فعلاً 1999. ويُعدُّ هذا سؤالاً دقيقاً ذا صلة بالانسيابية، وقد ارجأناه بعض الوقت بعد الإشارة إلى شيء أكثر سهولة.

هناك مسألة لطيفة تحل بسهولة من خلال مبدأ برج الحمام، وتستفيد من خصائص قابلية القسمة في إثبات وجود بعض قوى العدد 3 التي تنتهي بـ 001. ويمكن توضيح هذا بسهولة على النحو الآتي: افترض أن 3^m و 3^n حيث $(m > n > 1)$ ، وعند قسمتهما على العدد 1000 يكون الباقي متساوياً. (يحتاج وجود مثل M و N إلى تطبيق مبدأ برج الحمام، وسنترك هذا كله للقارئ). إذن، فإن $(3^{m-n} - 1) \cdot 3^n = 3^m - 3^n$ تقبل القسمة على 1000. ومن الواضح الآن أن $3N$ و 1000 ليس بينهما عامل مشترك، وهذا يعني أن 1000 يجب أن تقسم العامل $3^{m-n} - 1$ ، وهذا يعني أيضاً أن 3^{m-n} ينتهي بـ 001.

دعنا نعود مرة أخرى إلى قوى العدد 2، وإلى السؤال الآتي: هل كان أحدها يبدأ بالعدد 1999، في الترميز العشري. ربما يبدو هذا التسلسل غريباً جداً من حيث ظهوره في بداية الترميز العشري لبعض قوى العدد 2. فدعونا نجرب شيئاً أكثر سهولة في البداية، ولنأخذ مثلاً، التسلسل $A(N)$ المؤلف من الأعداد الأولى للقوى المتتالية للعدد 2:

1، 2، 4، 8، 1، 3، 6، 1، 2، 3، 5، 1، 2، 4، 8، فهل سيظهر العدد 7 في هذا

التسلسل؟

هذه المسألة معروفة في النسخ المختلفة للدراسات المتعلقة بالرياضيات، وظهرت الإشارة الأولى إليها في الكتاب المشهور المعادلات التفاضلية العادية Ordinary Differential Equations (Arnold, 1978)، وعادةً ما تكون مصحوبة بحقائق مساعدة، أو مقترحات يقصد بها إيجاد حلول يمكن الوصول إليها بسهولة. ومع ذلك، لم يصادفنا أي حل تفصيلي لهذه المسألة. وسنعالج هذا الموقف المؤسف، وسوف نوضح في هذه العملية الرياضيات الغنية التي ستنتج عنها. بادئ ذي بدء، فإن أي حل سريع باستخدام ورقة وقلم رصاص أو أي أداة حساب أخرى سوف يتوصل بسهولة إلى:

$$2^{46} = 70,368,744,177,664$$

وبالمضي قدماً في هذه التجربة، نستطيع ملاحظة أن العدد 7 يمثل العدد الأول في القوة السادسة والخمسين والسادسة والستين والسادسة والسبعين والسادسة والثمانين للقوة 2 (لكن العدد الأول للقوة 106 للعدد 2 هو 8 وليس 7). ومع ذلك، فإن هذه الطريقة التجريبية بعيدة كل البعد من أن تكون جذابة رياضياً، ونحن نحتاج إلى حل أفضل يتيح لنا وضع نتائج أخرى. ويجب علينا في البداية أن ندرك معنى الجملة القائلة إن العدد 7 يمثل العدد الأول للعدد $2n$. الجواب بسيط: فالعدد سبعة يمثل العدد الأول لـ $2n$ إذا، وإذا فقط، كان للعدد الطبيعي k :

$$7 \cdot 10^k < 2^n < 8 \cdot 10^k$$

ونستطيع الحصول على وصف أكثر سهولة لهذا الشرط إذا أخذنا اللوغاريتمات العشرية لكلا الجانبين في الحساب، وهو ما يعرفه طلابنا. وعلى هذا، ينتج: $K + \text{Log}(7) < n \text{Log}(2) < k + \text{Log}(8)$. ولما كانت اللوغاريتمات العشرية للعددين 7 و8 تقع بين 0 و1، فنستطيع القول إن K هو الجزء المتمم للعدد، $n \text{Log}(2)$ الذي يقود إلى التباينات الآتية:

$$\text{Log } 7 < n \text{Log } 2 - [n \text{Log } 2] < \text{Log } 8$$

ويكفي الآن أن نجمع بعض الحقائق المعروفة، وندعو القارئ إلى تحققها.

ليما (مُبرهنة) 1: العدد $\text{Log}(2)$ غير نسبي.

ليما 2: إذا كان العدد x غير نسبي، وكان $c(n) := nx - [nx]$ ، فعندئذ يكون لكل A و B تنتمي إلى المجموعة $[0,1]$ عدد غير محدود من التسلسل $c(n)$ يقع داخل الفترة (A,B) .

نأمل أن يحث من يقرؤون هذا الكتاب طلابهم ويشجعونهم على إثبات ليما 1، التي من السهل جداً إثباتها بوساطة التناقض. وبافتراض أن البرهان قد تم، فدعونا نلقي نظرة على إثبات ليما 2، ومن ثم نتفحص تبعاتها.

إثبات ليما 2: لاحظ أولاً أن عناصر التسلسل $c(n)$ جميعها مختلفة. وفعلاً إذا كان $c(k) = c(m)$ حيث $k > m$ ، فإن $(k-m)x = [kx] - [mx]$ وهذا يُعد تناقضاً، حيث إن ناتج العدد الصحيح غير الصفر $(k-m)$ ، والعدد غير النسبي x لا يمكن أن يكون عدداً صحيحاً.

لنأخذ الآن عدداً صحيحاً موجباً N حيث يكون $1/n < b-a$ ، وحيث تكون الأعداد $c(1), c(2), \dots, c(n+1)$

مختلفة وتنتمي إلى الفترة $[0,1]$ ، ونستدل بوساطة مبدأ برج الحمام أنه للعددين I و S ، حيث I و $(I+S)$ يقعان بين 1 و $(N+1)$ ، فيكون لدينا التباين الآتي:

$$0 < \varepsilon = |c(i) - (i+s)| \leq 1/n < b-a$$

والآن، لُفّ المحور الحقيقي على صورة محيط الدائرة T بمحيط طوله 1 مع نقطة 0 مميزة في المركز. للعددين a, b في $[0, 1]$ ، ندلل بوساطة (a, b) قوس T ، الذي يقابل الفترة (a, b) ، على المحور الحقيقي. لتكن $f: T \rightarrow T$ دوراناً بعكس اتجاه عقارب الساعة بزاوية نصف قطرية $X\pi/2$. ويتعين علينا النظر إلى صور النقطة المميزة 0 تحت التكرارات F على T ، بدلاً من مراقبة الأعداد $c(n)$ في الفترة $[0, 1]$. وبعد لحظة من التأمل، فإننا نلاحظ أن طول القوس $(0, b(n))$ حيث $b(n) = f^n(0) = f \bullet f \bullet \dots \bullet f(0)$ مجموعة من التفاصيل $[\bullet = \text{مساول}]$. $c(n)$ ومن هنا، فإننا نعرف بوساطة (1) أن طول القوس بين النقاط $b(i), b(i+s)$ أصغر من $b-a$. وهذا يعني أن مجموع تكرار s لـ f هو دوران لنصف الزاوية القطرية $X\pi/2$. واتجاه الدوران لا يهم أيّاً كان. وهذا يعني أن العدد غير المحدود للنقاط $b(s), b(2s), b(3s), \dots$ تنتمي إلى القوس (a, b) . وفي الحقيقة، إذا بدأنا من النقطة الثابتة 0 وسرنا مدة زمنية غير محدودة على امتداد المحيط T باتجاه واحد فقط بخطوات طولها ε ، فإننا سنقفز إلى القوس (A, B) مرات غير محدودة، حيث إن طوله $(B-A)$ أكبر من طول خطواتنا، وهذا يتمم البرهان.

والآن، بتطبيق ليما 2 على $x = \text{Log}(2), a = \text{Log}(7), b = \text{Log}(8)$ ، نستخلص أن 7 هو الرقم الأول للقوى غير المحدودة للعدد 2. وإذا ما طبقنا ليما 2 مرة أخرى على الأعداد $x = \text{Log}(2), a = \text{Log}(77)-1, b = \text{Log}(78)-1$ ، فعندئذٍ، نستخلص بسبب التساوي بين $1 = [\text{Log}77] = [\text{Log}78]$ ، أن العدد 7 يظهر مرتين في المكانين الأول والثاني للمؤشر العشري لقوة العدد 2. ونكتشف من خلال استخدام البرهان القياسي أن أي تسلسل محدود للأرقام يمكن أن يظهر في بداية المؤشر العشري لقوة العدد 2 مثل 1234 أو 567890، أو (أخيراً) 1999. إذا كنت لا تصدق هذه الجملة الأخيرة، فإننا ندعوك إلى حساب (لنقل) 2^{9030} أو 2^{1166} . وسنظهر بعض التواريخ المهمة في نهاية هذه الرواية، مقارنة بقوى العدد 2 المقابلة لإقناع المتشككين، ونستطيع إضافة إلى ذلك استنتاج النتيجة المباشرة الآتية:

النتيجة الطبيعية المباشرة: إذا كان العدد الصحيح $p > 1$ ليس قوة العدد الصحيح 10، فعندئذٍ يمكن أن يظهر أي تسلسل للأرقام في بداية المؤشر العشري للقوة $n \mid p$ لبعض n .

والسؤال الذي يطرح نفسه مرة أخرى: لماذا لم يظهر الرقم 7 من ضمن العناصر الأولى للتسلسل الذي طرحناه في البداية؟ ولماذا يتظاهر هذا التسلسل المخادع على أنه دوري؟ والسبب في ذلك بسيط. ويمكن أن يُقَرَّب الرقم $\text{Log}(2) = 0.3010299956 \dots$ بواسطة الرقم النسبي 0.3، ويكون التسلسل $c(n) = nx - [nx]$ دورياً للأرقام النسبية x جميعها. وبعبارة أخرى: $2^{10} = 1024$ ، وهو رقم قريب جداً من الألف. ويتمثل ضربه في العدد ألف بإضافة أصفار في النهاية، بحيث تبقى الأعداد الأولى ثابتة. لذا، نتوصل إلى استنتاج خاطئ بمجرد النظر إلى عدد قليل من التسلسل $a(n)$ في البداية، أن التسلسل الذي يحوي على الفترة 10 و 7 ليس عنصراً (عضواً) فيه، في حين يظهر العدد 8 في كثير من الأحيان. ولكي يُرى الرقم سبعة، يجب على المرء أن ينظر إلى الأرقام الستة الأولى في $a(n)$ (أي، الرقم الأول من $2^6 = 24$)، ومن ثم ينتظر إلى أن تعمل الآثار التراكمية للاضطرابات الصغيرة $1000 - 2^{10} = 24$.

في عام 1910 أثبت سيربنسكي (Sierpinski) وويل (Weyl) وبول (Bohl)، كل على حدة، أنه لكل عدد x غير نسبي فإن التسلسل $c(n) = nx - [nx]$ يكون موزعاً على الفترة. (Arnold & Avez, 1968) $[0,1]$ وعلى نحو أكثر دقة، إذا أخذنا a و b عشوائياً من $[0,1]$ حيث $(a < b)$ ، وتشير $k(n, a, b)$ إلى مجموع عناصر المجموعة

$$\{c(i) : 1 \leq i \leq n, c(i) \in (a, b)\}$$

فعندئذٍ نحصل على: $\lim_{n \rightarrow \infty} k(n, a, b) / n = b - a$

$$n \rightarrow \infty$$

ولمزيد من الإيضاح، فإن هذه النظرية تقول إننا إذا سرنا على امتداد محيط دائرة وحدة متكاملة، بحيث نسير بخطوات غير نسبية، فعندئذٍ، نمرّ فوق كل حفرة بتكرار متناسب وبحجم الحفرة. دعنا نعبر عن هذه الحقيقة بلغتنا الخاصة باستخدام قوة العدد 2. لنفترض أن $a(8, n)$ و $a(7, n)$ أعداد السبعيات والثمانيات من مجموع الأعداد n للتسلسل $a(n)$ ، فإنه وفقاً للصيغة الأخيرة يكون لدينا:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} a(7, n) / n = \log 8 - \log 7$$

$$n \rightarrow \infty$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} A(8, n) / n = \log 9 - \log 8 ,$$

$$n \rightarrow \infty$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} a(7, n) / a(8, n) = (\log 8 - \log 7) / (\log 9 - \log 8) = 1.1337$$

$$.... > 1$$

$$n \rightarrow \infty$$

وهذا يعني أنه بالنظر إلى الأجزاء الأولية من التسلسل $a(n)$ فإننا سنجد سبعيات أكثر من الثمانيات. وتعدّ النتيجة التي توصل إليها الباحثون المشار إليهم آنفاً، إضافة إلى حقيقتنا الصغيرة بخصوص السبعيات والثمانيات، نتائج بسيطة لنظرية عامة عميقة جداً في نظرية الإرجوديك Ergodic Theory⁽¹⁾ المنسوبة إلى (Cornfield, G. D Birkhoff) (Fomin, & Sinai, 1982) التي نحث القارئ المهتم على متابعتها. ونختتم هذا الجزء بمسألة بسيطة لقرائنا.

(1) نظرية الإرجوديك Theory Ergodic فرع من الرياضيات نشأ في ثلاثينيات القرن العشرين على يد Koopman And Birkhoff, Neumann, Von. يهتم بدراسة النظم الديناميكية في حالة قياس اللامتغير والمسائل المتعلقة به، ولهذه النظرية علاقة بالهندسة أيضاً ونظرية الأعداد، ولها تطبيقات على العمليات العشوائية. وقد خضعت هذه النظرية إلى تطوير مستمر من علماء الفيزياء- المراجع

المسألة: لأي n يكون للعدد 2^n أربع سبعات متتالية في البداية. وماذا يكون بالنسبة لخمس سبعات؟ كيف يمكننا تقدير، مما ورد ذكره أعلاه، أقل n حيث يبدأ المؤشر العشري للعدد 2^n بـ 2004 سبعات متتالية؟

مسائل عملية: التعمق أكثر فأكثر

إذا غيرنا قوانين القوى (الأس)، نلاحظ أن $Ax + Y = Ax \cdot Ay$. دعنا نفترض أن $A > 0$ ، فعندئذٍ يمكن افتراض السؤال العام على النحو الآتي: $F: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ ، ما الحلول الأخرى كلها لـ $F(X+Y) = F(X) \cdot F(Y)$ ؟ وهناك مسألة جيدة أخرى تبرز من ملاحظة أن $\text{Log}(Xy) = \text{Log } X + \text{Log } Y$. إذن، ما الحلول الأخرى لـ $F(X \cdot Y) = F(X) + F(Y)$ ؟ من المسائل التقليدية ذات الصلة إيجاد الدوال جميعها التي تقي بمعادلة كوشي الدالية: $F(X+Y) = F(X) + F(Y)$. وبالإجابة عن هذه المسائل، فإن المرء يدخل في أعماق استقصاء المعادلات الدالية، وهي معادلات يستطيع المعلمون استخدامها بوصفها مشروعاً ممتداً للطلاب ذوي الذكاء المتوقع.

بعض القوى غير العادية لـ 2 والنتائج

من أجل إقناع المشككين في الخاصية غير العادية للقوى 2، أدرجنا قائمة بالقوى 2 التي ترتبط بعينات (متحيزة) لأحداث تاريخية مهمة.

$966 \cdot 2^{568} = 9.66... \times 10^{170}$	معمودية بولاندا
$1066 \cdot 2^{5561} = 1.066... \times 10^{1674}$	معركة هاستينجز
$1492 \cdot 2^{3761} = 1.492... \times 10^{1132}$	كولمبوس يكتشف أميركا
$1636 \cdot 2^{9528} = 1.636... \times 10^{2868}$	تأسيس جامعة هارفارد
$1658 \cdot 2^{3223} = 1.658... \times 10^{970}$	وفاة كرومويل
$1660 \cdot 2^{4874} = 1.660... \times 10^{1467}$	تأسيس الرابطة الملكية

1664 $2^{6040} = 1.664... \times 10^{1818}$	تغيير اسم نيو أمستردام إلى نيويورك
1687 $2^{6143} = 1.687... \times 10^{1849}$	الطبعة الأولى «لمبادئ» نيوتن
1721 $2^{10229} = 1.721... \times 10^{3079}$	وولبول يصبح أول رئيس وزراء لبريطانيا
1789 $2^{9857} = 1.789... \times 10^{2967}$	الثورة الفرنسية
1815 $2^{931} = 1.815... \times 10^{280}$	واترلو
1939 $2^{5522} = 1.939... \times 10^{1662}$	بداية الحرب العالمية الثانية
1945 $2^{1931} = 1.945... \times 10^{581}$	نهاية الحرب العالمية الثانية

نأمل أن نكون قد أوصلنا إلى القارئ خصوصية الرياضيات البحتة المتضمنة في المسائل التي تحتوي على القوى. وتكمل مسألة التلاعب بالمسائل، التي تشتمل على القوى لعمل روابط متينة بموضوعات في نظرية الأعداد والتوافقيات والتحليل، والرياضيات التطبيقية والإحصاء التي يتعلمها الطلاب خلال المنحى النموذجي الذي يحظى حالياً بحماس كبير. وقد استخدم المؤلف الأول لهذا البحث مسائل بأرقام بداية ونهاية شبيهة بتلك المشار إليها في هذا البحث، لطلاب يبلغون من العمر أربعة عشر عاماً كانوا ملتحقين بمساق الجبر. وقد تمثل الهدف التربوي التعليمي باستخدام خبرات حل مسائل «الرياضيات البحتة»، ونجم عن ذلك زيادة اهتمام الطلاب بأسرار الأعداد الصحيحة وخفاياها. ومن الأمور الأخرى، إدراك الطلاب محددات أدوات الحساب، وفهم الحاجة إلى إبداع أدوات مفاهيمية لمعالجة المسألة. ولقيت مسائل أخرى أيضاً، تشتمل على ظاهرة خاصة من بين الأعداد الصحيحة الموجبة، ونجم عنها اكتشاف مبدأ برج الحمام، نجاحاً باهراً في غرفة الصف (Sriraman, 2004A; 2004B).

وفي الختام، نأمل ألا تنسى أبداً الجمال الذي تتضمنه أنشطة الرياضيات البحتة، وأن ننقل إلى طلابنا أن مثل هذه الأنشطة هي التي ألهمت خيال علماء الرياضيات، وأسهمت في تطورها منذ بداياتها الأولى. ونحن نعتقد أن صورة عالم الرياضيات البحتة المضطجع

تحت شجرة (الذي يبدو للعين غير المدربة على التمييز أنه لا يفعل شيئاً) ، تتم صورة عالم الرياضيات التطبيقي والعالم المجتهد المنهمك في محاولة إعطاء معنى لفوضى العالم الواقعي وخطأه، ففي المحصلة، ماذا سيفعل الشخص الثاني إذا لم يقوم الأول بأي شيء؟

قائمة المراجع

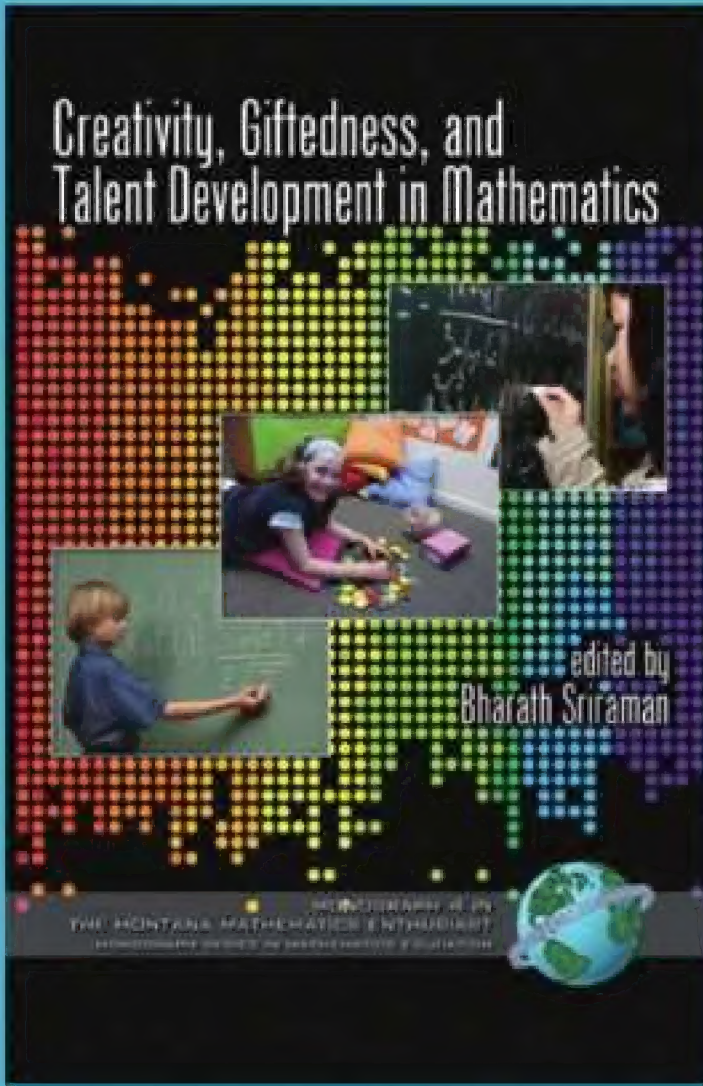
- Arnold, V. I. (1978) Ordinary Differential Equations (Translated From Russian By R. A. Silverman). Boston, Ma: Mit Press.
- Arnold, V. I., & Avez, A. (1968) Ergodic Problems In Classical Mechanics, New York: Benjamin.
- Coleman, J. (1964). Introduction To Mathematical Sociology. New York: The Free Press.
- Cornfeld, I., Fomin, S., & Sinai, Ya. G. (1982). Ergodic Theory. New York: Springer-Verlag.
- Lesh, R., & Doerr, H. (2003). Foundations Of A Models And Modeling Perspective On Mathematics Teaching, Learning And Problem Solving. In R. Lesh & H. Doerr (Eds.), Beyond Constructivism (Pp. 3–34). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- National Council Of Teachers Of Mathematics. (2000). Principles And Standards For School Mathematics. Reston, Va: Author.
- Sriraman, B. (2004A). Discovering A Mathematical Principle: The Case Of Matt. Mathematics In School, 33(2), 25–31.
- Sriraman, B. (2004B). Reflective Abstraction, Uniframes And The Formulation Of Generalizations. The Journal Of Mathematical Behavior, 23(2), 205–222.

ملاحظة

- 1- لقد هدفت البورباكي أساساً إلى تأليف مجموعة من الأعمال القائمة على أسس دقيقة ورسمية يستطيع خبراء الرياضيات استخدامها في المستقبل. لمزيد من المعلومات، أنظر Théorie des Ensembles de la collection elements de Mathématique, Hermann, Paris وموقع <http://www.bourbaki.ens.fr/>
- 2- يقول مبدأ برج الحمام: إذا كان لدينا عدد m من الحمام وعدد n من بيوت الحمام حيث $m \geq n$ ، فإن بعض البيوت ستضم أكثر من حمامة. ولهذا المبدأ تطبيقات عملية واسعة في الرياضيات.
- 3- يمكن العثور على مرجع لهذه النظرية على موقع

<http://mathworld.wolfram.com/BirkhoffsErgodicTheorem.html>





يعود الفضل في سهولة وأمان مجتمع اليوم المتطور تكنولوجياً إلى روح الإبداع والابتكار الكامنة فينا؛ إذ يؤدي العلماء المخترعون والمستثمرون والفنانون والقادة دوراً مهماً في تقدم المعرفة ونقلها، ويؤدي خبراء الرياضيات بصورة خاصة دوراً رئيساً في مهن عدة، وقد كانوا تاريخياً صمام الأمان لعدد من مجالات الدراسات الأخرى، وبخاصة العلوم البحتة والهندسة والأعمال، وإن الرياضيات مكون رئيس في الاختبارات المقننة في الولايات المتحدة وفي امتحانات دخول الجامعة في أجزاء كثيرة من العالم.

ويكون الإبداع والخيال على أوضح وإن عندما يبدأ الأبطال الصغار في تكوين مفاهيم عددية وفراغية وفي استكشاف مهمات رياضية تجذب اهتمامهم. كما أن الإبداع هو أيضاً مكون جوهري في عمل خبراء الرياضيات المحترفين، ومع ذلك بتركز معظم التفكير الرياضي الذي تشجعه المدارس على الحفظ والاستذكار عن ظهر قلب، وإتقان مهارات عدة لحلول مسائل محددة في المنهاج أو التي يقصد منها النجاح في الاختبارات المقننة.

ونظراً لقلّة وجهات النظر المبنية على البحث الخاصة بتطوير المواهب في تعلم الرياضيات، فإن أوراق البحوث هذه تركز تحديداً على الإسهامات في تعريف مفاهيم الإبداع والموهبة في الرياضيات، وتقدم أوراق البحوث الواردة في هذا الكتاب وجهات نظر جديدة لتطوير الموهبة الرياضية في غرفة الصف، وتقدم أيضاً رؤية في علم نفس الإبداع والموهبة.

إن كتاب تطوّر الإبداع، والموهبة والنبوغ في الرياضيات موجّه إلى معلمي الصفوف ومنسقي برامج الموهبة ومدرّبي مسابقات الرياضيات والطلاب الخريجين والباحثين المهتمين بالإبداع والموهبة وتطويرهما في الرياضيات.

ISBN:978-603-503-603-0



موضوع الكتاب:

الرياضيات - طرق التدريس